

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade

Cristina Manuela Sá (org.)



universidade
de aveiro

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Universidade de Aveiro

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade

Cristina Manuela Sá (org.)



universidade
de aveiro

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

TRANSVERSALIDADE III: DAS PALAVRAS À AÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

ORGANIZADOR

CRISTINA MANUELA SÁ

AUTORES

CRISTINA MANUELA SÁ · CÁTIA DUARTE · DANIELA FERREIRA · FÁTIMA SOARES · IVETE TEIXEIRA
JOANA FERREIRA · PATRÍCIA CARVALHO · SUSANA FERREIRA · VÂNIA CASTRO

EDIÇÃO

UA EDITORA

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

SERVIÇOS DE BIBLIOTECA, INFORMAÇÃO DOCUMENTAL E MUSEOLOGIA

1ª EDIÇÃO - JULHO DE 2014

DESIGN: ANA SENA

EXECUÇÃO GRÁFICA: MARCO ANES

ISBN: 978-972-789-419-2

CATALOGAÇÃO RECOMENDADA

TRANSVERSALIDADE III [RECURSO ELETRÓNICO] : DAS PALAVRAS À AÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE /ORG. CRISTINA MANUELA SÁ. - AVEIRO: UA EDITORA, 2014. - 158 p. : IL. - (CADERNOS DO LEIP: LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS. PROPOSTAS ; 2)

REQUISITOS DO SISTEMA: ADOBE ACROBAT

ISBN 978-972-789-419-2

TRANSVERSALIDADE // LÍNGUA PORTUGUESA // COMPREENSÃO DA LEITURA // DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS // ENSINO BÁSICO

CDU 371.3:811



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



cidtff
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
Em Ciência e Tecnologia na Formação de Formadores

QR QUADRO DE REFERÊNCIA
EN ESTRATÉGICO NACIONAL



FINANCIAMENTO: ESTE TRABALHO É FINANCIADO FUNDOS *FEDER* ATRAVÉS DO *PROGRAMA OPERACIONAL FATORES DE COMPETITIVIDADE – COMPETE* E POR FUNDOS NACIONAIS ATRAVÉS DA FCT – FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA NO ÂMBITO DO PROJETO PEST-C/CED/UI0194/2011, COORDENANDO POR CRISTINA SA, SEDIADO NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE AVEIRO.

ÍNDICE

[5 > 8]

Introdução

[9 > 46]

Eixo 1 – Ensino da Língua Portuguesa

[10]

Lengalengas e desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar
Vânia Castro

[26]

Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo
Cátia Duarte

[47 > 68]

Eixo 2 – Língua Portuguesa e Formação Pessoal e Social

[48]

Lendas e educação para os valores no 1º Ciclo
Fátima Soares

[69 > 165]

Eixo 3 – Língua Portuguesa e Ensino das Ciências

[70]

Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar
Patrícia Carvalho

[87]

Leitura e boas práticas ambientais no 1º Ciclo
Susana Ferreira

[124]

Texto narrativo e texto dramático no 1º Ciclo
Daniela Ferreira

[146]

Poesia e ciência no 1º Ciclo
Joana Ferreira

[166 > 196]

Eixo 4 – Língua Portuguesa e Matemática

[167]

Provérbios e matemática na Educação Pré-Escolar
Ivete Teixeira

[197 > 220]

EM MODO DE BALANÇO

[198]

Desenvolvimento de competências no Ensino Superior através da inovação na metodologia de ensino e aprendizagem
Cristina Manuela Sá

Introdução

A publicação intitulada *Transversalidades III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade* destina-se a divulgar investigação levada a cabo no âmbito da Linha 1 do Projeto *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português*, subordinada ao tema *Transversalidade e especificidade da língua portuguesa no currículo*, em curso no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português).¹

Recordamos que esta linha de investigação tem dois objetivos essenciais, para cuja concretização esta publicação dá o seu contributo: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.

Esta publicação surge na continuidade de duas anteriores, consagradas à mesma temática e servindo as mesmas finalidades:

- uma publicada em 2008, sob o título *Atas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: Representações, instrumentos e práticas”*, organizada por nós e por Maria da Esperança de Oliveira Martins, na altura Bolseira de Doutoramento do LEIP, a desenvolver o seu projeto sob a nossa direção científica;

- outra publicada em 2013, sob o título *Transversalidades II: Representações, instrumentos, práticas e formação*, por nós organizada.

O título desta nova publicação chama a atenção para o interesse em investir numa vertente mais associada às práticas na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De facto, com a entrada em vigor dos cursos de primeiro e segundo ciclos de estudos criados no âmbito do Processo de Bolonha, na Universidade de Aveiro e noutras instituições do Ensino Superior Politécnico e Universitário em todo o País, pareceu-nos interessante apostar na formação de profissionais da Educação, nomeadamente futuros educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, associando a vertente de investigação às suas práticas.

¹ O LEIP está inserido no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores e está sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. É coordenado pela Professora Maria Helena Ançã e pela signatária deste texto.

Esta obra pretende ser uma montra do que temos vindo a fazer neste domínio e constituir um incentivo para que cada vez mais educadores de infância e professores do 1º Ciclo trilhem esta senda.

Para além disso, pretendemos mostrar que, na prática, é perfeitamente viável associar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa à abordagem de outras áreas curriculares.

Os estudos sintetizados nesta obra resultaram de intervenções didáticas levadas a cabo no âmbito da prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, concebidas e avaliadas nos seminários de investigação educacional do mesmo curso que orientámos entre fevereiro de 2012 e fevereiro de 2014.

Estes estudos estão ligados à vertente de conceção, implementação e validação de práticas promotoras da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, da referida Linha 1 de investigação do LEIP.

Concretamente, ilustram a possibilidade de cruzar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa – na Educação Pré-Escolar e/ou no 1º Ciclo do Ensino Básico – com:

- a formação pessoal e social, cruzamento esse ilustrado pelo texto de Fátima Soares, relativo ao contributo das lendas para a promoção dos valores, no 1º Ciclo do Ensino Básico;

- o ensino das ciências, interação que é ilustrada pelos estudos de Patrícia Carvalho, focado na abordagem de questões relacionadas com a alimentação saudável na Educação Pré-Escolar,

- Susana Ferreira, centrado na exploração de boas práticas ambientais no 1º Ciclo do Ensino Básico,

- Daniela Ferreira, que combinou a exploração de textos narrativos e dramáticos com a abordagem de dois temas de Estudo do Meio (cadeias alimentares e animais em vias de extinção),

- Joana Ferreira, que estudou os cinco sentidos a partir da exploração de poemas;

- o ensino da matemática, ilustrado pelo estudo de Ivete Teixeira, que soube combinar a abordagem de duas operações aritméticas (a adição e a subtração) com a exploração de provérbios.

Ficam de fora dois trabalhos, que, apesar de não cruzarem o ensino/aprendizagem da língua portuguesa com outras áreas curriculares, não deixam

de ser transversais, já que comunicar de forma adequada na língua materna – oralmente e por escrito – é essencial para o sucesso em todas as componentes da nossa vida e algo que tem de ser desenvolvido desde a primeira infância.

Trata-se dos estudos sobre o desenvolvimento:

- da consciência fonológica em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, a partir da exploração de lengalengas, da autoria de Vânia Castro;
- da competência ortográfica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, da autoria de Cátia Duarte.

Orientámos outros estudos, mas não nos foi possível incluí-los nesta publicação por motivos alheios à nossa vontade. Logo, quem pretender consultá-los, terá de aceder ao RIA-UA, o repositório online que alberga todos os trabalhos orientados por docentes da Universidade de Aveiro.

Apesar de estar prioritariamente focada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, pela natureza dos projetos sobre que versa (todos concluídos), esta publicação poderá também ser de utilidade para professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Poderá igualmente ser interessante para supervisores e formadores de profissionais da Educação (no Ensino Superior ou noutros contextos), investigadores em Educação e mesmo alunos.

O texto da organizadora desta obra e orientadora de todos os estudos aqui apresentados foca-se no papel desempenhado pela aposta num processo de ensino/aprendizagem verdadeiramente focado no aluno no sucesso de estudantes a frequentar um programa de formação em didática do Português, associado a uma unidade curricular do curso de mestrado que as autoras destes textos frequentaram. Esse esforço de inovação pedagógico-didática visa desenvolver nesse público competências transversais no uso da língua materna, oralmente e por escrito, e competências didáticas essenciais à abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Parece-nos que estes trabalhos constituem provas desse sucesso.

A partir dos estudos apresentados, é possível deduzir a importância de algumas sugestões pedagógico-didáticas, visando a melhoria da formação dos profissionais da Educação em Portugal e da literacia do povo português:

- aposta clara numa abordagem transdisciplinar do processo de ensino/aprendizagem;
- aposta decisiva no desenvolvimento de competências transversais associadas ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa;

- adoção de práticas sistematizadas e devidamente fundamentadas, visando a promoção da transversalidade da língua portuguesa, nomeadamente conduzindo ao desenvolvimento de competências em comunicação escrita;

- abordagem clara da problemática da transversalidade da língua portuguesa e da sua operacionalização na formação inicial de professores e no contexto supervisoivo (quer nas escolas em que a prática pedagógica se desenvolve, quer nas instituições do Ensino Superior que fazem o seu acompanhamento).

Aproveitamos para agradecer a todos os que tornaram possível a realização dos estudos que deram origem a esta obra.

EIXO 1

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Lengalengas e consciência fonológica na Educação Pré-Escolar

Vânia Castro

1. Introdução

Através da concretização deste estudo, pretendia-se determinar se a exploração de lengalengas na Educação Pré-Escolar poderia contribuir para desenvolver na criança competências relacionadas com o desenvolvimento da consciência fonológica e do vocabulário.

Escolhemos este tema de trabalho sobretudo pelo facto de ter suscitado a nossa curiosidade e despertado a vontade de saber mais. De facto, a informação que reunimos sobre as lengalengas chamava a atenção para o seu carácter lúdico e avançava a ideia de que estas teriam enormes potencialidades para o desenvolvimento das crianças (nomeadamente no que se referia à linguagem oral e escrita, mas também à aprendizagem de regras e à apropriação de processos de socialização).

O carácter lúdico das lengalengas está relacionado com a particularidade de recorrerem a muitas repetições, entre as quais se contam as rimas. Por um lado, essas repetições acentuam a sua musicalidade e, por outro, favorecem a sua memorização.

Normalmente, as crianças encaram as lengalengas como uma espécie de jogo, graças às suas rimas e ritmos intensos. E, uma vez que é o jogo que facilita a aprendizagem, frequentemente educadores e professores recorrem a elas como material didático.

2. Enquadramento teórico

2.1. Natureza e características da lengalenga

As lengalengas fazem parte da literatura popular e caracterizam-se por serem textos construídos com frases curtas, que geralmente rimam, o que facilita a sua memorização. Têm por base a exploração lúdica da linguagem oral, pelo que recorrem a repetições de sons, de rimas, de palavras ou expressões, de estruturas textuais.

Este lado lúdico das lengalengas leva a que as crianças tenham vontade de as explorar, o que as torna muito importantes, pois contribuem para *“o desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora e linguística ou artística, estimulando a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas”* (Leal, 2009: 3).

Por outro lado, ao brincar com a língua, as crianças manipulam-na e assim vão aprofundando a sua consciência fonológica, que pode ser adquirida informalmente através do contacto com a comunicação oral da sua comunidade. Gradualmente, aperceber-se-ão de que a língua tem uma estrutura sonora, que pode ser segmentada em diferentes unidades, que se repetem e combinam para construir diferentes palavras, sonoridades e sentidos.

2.2. Lengalengas e desenvolvimento da consciência fonológica

A literatura da especialidade chama a atenção para o lado lúdico das lengalengas, considerando que as brincadeiras feitas a partir delas apresentam um enorme potencial pedagógico-didático. Dentre essas potencialidades, destaca o contributo que podem dar para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, logo facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita. De facto, estas envolvem habilidades de compreensão e interação oral e ainda identificação e manipulação de estruturas que compõem a linguagem oral e escrita.

Entende-se por *consciência fonológica* a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral, que pode estimular comportamentos emergentes de leitura e escrita.

Uma criança expressa a sua consciência fonológica, quando é capaz de isolar uma palavra num contínuo de fala e de identificar unidades fonológicas no seu interior. Assim, *“(...) a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado”* (Sim-Sim, 1998: 225).

Ainda segundo Inês Sim-Sim (1998: 75), *“O domínio fonológico, para além de mestria articulatória, requer a capacidade de distinguir os sons da fala e de dominar um conjunto de regras prosódicas que permitem variações no ritmo e na entoação.”*

Este é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo assim para o sucesso escolar. Logo, promover o desenvolvimento

da consciência fonológica da criança equivale a adotar uma medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita.

É muito importante que o educador de infância dê à criança a oportunidade de brincar com os sons, através de jogos/tarefas de discriminação auditiva de palavras, de segmentação e reconstrução silábica ou fonémica, de contagem de sílabas ou fonemas, de adição ou supressão de sílabas ou fonemas, de correspondência fonémica entre palavras, de inversão fonémica, de produção de escritas inventadas, de recitação de rimas e de trava-línguas (Silva, 2012). De facto, a consciência fonológica não é uma habilidade a ser treinada mecanicamente, mas sim uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida diariamente.

2.3. Lengalengas e desenvolvimento de vocabulário

Se a consciência fonológica se relaciona diretamente com a decifração – uma das vertentes da leitura –, o vocabulário está mais especificamente ligado à vertente da compreensão de textos escritos.

De facto, a compreensão na leitura depende do que o leitor sabe sobre determinado assunto e do conhecimento das palavras que encontra no texto em questão, entre outros aspetos.

Logo, há duas inferências pedagógicas que devem ser conservadas como regras de ouro no ensino da leitura, sendo elas: i) conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema dos textos que serão lidos para elas ou que elas irão ler ii) e desenvolver o seu vocabulário, de forma intencional e explícita (cf. Sim-Sim, 2007). Quanto maior riqueza lexical a criança tiver, maior será a sua capacidade de análise interna de palavras que não conhece e, desta forma, a sua compreensão dos textos escritos e orais.

No nosso estudo, tivemos estas ideias em conta na exploração de lengalengas para desenvolver o vocabulário das crianças que acompanhávamos, através da reflexão sobre os seus temas e o léxico a eles associado.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Através da realização deste estudo, pretendia-se obter respostas para a seguinte questão de investigação:

- Será que a exploração de lengalengas pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento de competências em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, nomeadamente relacionadas com:
 - A consciência fonológica?
 - O desenvolvimento de vocabulário?

Com este estudo, pretendia-se avaliar a eficácia de estratégias didáticas (por nós concebidas e implementadas), recorrendo às lengalengas, para levar crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar a desenvolver:

- A consciência fonológica
- Vocabulário (relacionado com os respetivos temas).

Optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, descritiva e do tipo estudo de caso, uma vez que se visava a compreensão e descrição de acontecimentos.

A recolha de dados foi feita através:

- da observação do grupo das crianças com as quais implementámos o nosso projeto, que conduziu ao preenchimento de fichas de registo e à redação de notas de campo;
- da recolha de documentos produzidos pelas crianças no âmbito das atividades propostas.

A análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados privilegiada. Tivemos em conta as seguintes categorias de análise:

i) No âmbito da consciência fonológica:

- Identificação de palavras (apresentadas oralmente e por escrito);
- Identificação de sílabas (em palavras apresentadas oralmente e por escrito);
- Identificação de fonemas e sua associação a grafemas (em palavras apresentadas oralmente e por escrito);

- ii) No âmbito do desenvolvimento de vocabulário, apenas tivermos em conta a identificação de vocabulário associado aos temas das lengalengas exploradas.

Recorremos também a estatística descritiva (quadros com frequências e percentagens).

3.2. A intervenção didática

A intervenção didática levada a cabo no âmbito do nosso estudo foi realizada no jardim-de-infância, onde decorreu o segundo semestre do nosso percurso na prática pedagógica supervisionada (entre setembro e dezembro de 2013).

Nela participaram vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos: dez do género feminino e onze do género masculino. Todas eram de nacionalidade portuguesa. A maioria das famílias deste grupo de crianças tinha formação académica superior. O grupo era heterogéneo em termos de aproveitamento e comportamento. No geral, estas crianças apresentavam níveis altos de implicação e bem-estar. Manifestavam interesse em aprender e conhecer o mundo que as rodeava e eram autónomas, comunicativas e sociáveis.

Foi desenvolvida em cinco sessões, incluindo atividades que permitissem às crianças desenvolver a sua consciência fonológica e competências em compreensão na leitura, nomeadamente relacionadas com a aquisição de novo vocabulário. É de referir que houve atividades que foram realizadas apenas com as crianças mais velhas, que tinham quatro e cinco anos.

Contemplaram as metas de aprendizagem apresentadas em anexo a este texto (cf. Anexo).

3.2.1. Primeira sessão

Começámos com a apresentação de uma lengalenga sobre o inverno. De seguida, dialogámos com as crianças sobre o seu tema.

Para concluir a sessão, foi realizado um jogo de correspondência entre palavras retiradas da lengalenga (registadas em cartões) e imagens alusivas às realidades a que estas se referiam.

3.2.2. Segunda sessão

Demos início a esta sessão, apresentando uma lengalenga sobre o inverno e dialogando com as crianças sobre o seu tema.

Feito isto, foi realizado um jogo de correspondência entre sons produzidos por animais e as onomatopeias que os representam (registadas em cartões).

Por fim, as crianças tiveram que agrupar onomatopeias por semelhanças, tendo em conta fonemas e ditongos.

3.2.3. Terceira sessão

Foi iniciada com a apresentação de uma lengalenga sobre o Natal, seguindo-se um diálogo sobre o seu tema.

Depois, foram realizados dois jogos. No primeiro, as crianças tinham de identificar um dado som entre um conjunto de sons que foram apresentados. No segundo, tinham que identificar palavras que começavam pela mesma sílaba ou pelo mesmo fonema a partir de uma lista apresentada oralmente.

3.2.4. Quarta sessão

Nesta sessão, apresentámos uma outra lengalenga sobre o Natal e também dialogámos sobre o seu tema com as crianças.

De seguida, propusemos-lhes um novo jogo, em que tinham que segmentar palavras em sílabas, visando a identificação de dissílabos e trissílabos numa lista de palavras apresentadas oralmente e por escrito.

Por último, foi pedido às crianças que tentassem pronunciar algumas dessas palavras retirando a sílaba inicial ou final.

3.2.5. Quinta sessão

Na última sessão, começámos por apresentar uma lengalenga sobre animais e dialogámos com as crianças sobre o seu tema.

Depois, envolvemo-las num jogo em que tinham que identificar determinados sons em palavras presentes na lengalenga explorada (apresentadas oralmente).

4. Conclusões

4.1. Desenvolvimento do vocabulário

A partir da análise feita no âmbito do nosso estudo, verificámos que o grupo de crianças que acompanhámos tinha alargado o seu vocabulário através da troca de saberes sobre temas abordados com elas a partir das lengalengas lidas e exploradas nas sessões da intervenção didática.

Sabemos que, para ajudar a criança a aumentar o seu vocabulário, é essencial pô-la em contacto direto com a língua e com o ato comunicativo, para que esta encontre barreiras nas palavras desconhecidas.

Assim, na nossa intervenção didática, apostámos numa grande interação adulto-criança e criança-criança.

Recorremos a várias estratégias para desencadear esta interação:

- leitura das lengalengas em voz alta, o que punha as crianças em contacto com palavras novas, que nelas figuravam;
- exploração oral das lengalengas lidas, com base no diálogo entre a educadora/investigadora e as crianças, o que fazia surgir ainda mais palavras desconhecidas (pelo menos, de algumas delas);
- envolvimento das crianças em situações de comunicação oral mais formal, em que tinham de se dirigir a todo o grupo (como, por exemplo, quando explicaram o que tinham representado no seu desenho sobre as atividades feitas na neve);
- participação das crianças em jogos, em que elas (principalmente as mais velhas) procuravam encontrar palavras que rimassem com algumas que figuravam nas lengalengas, aumentando assim a sua lista de palavras conhecidas.

Foi possível constatar que as crianças mais velhas (com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos) já dominavam bastante bem a língua materna e, como tal, conheciam o significado de muitas das palavras referidas. Já as crianças mais novas (com 3 anos) não dominavam tão bem a sua língua materna, logo não conheciam algumas das palavras com que foram confrontadas durante a intervenção didática. No entanto, grande parte delas interessava-se por adquirir novo vocabulário, compreender o significado das novas palavras encontradas e usá-las no seu discurso oral.

4.2. Desenvolvimento da consciência fonológica

A partir da análise de dados feita no âmbito do nosso estudo, verificámos que o grupo de crianças que acompanhamos também tinha desenvolvido a sua consciência fonológica.

Por conseguinte, confirmámos que as lengalengas, utilizadas como principal recurso nesta intervenção didáctica, são um meio para desenvolver a consciência fonológica desde tenra idade.

O recurso às lengalengas, no início de cada uma das sessões, pareceu-nos pertinente como ponto de partida para a exploração da linguagem oral, feita de uma forma lúdica. Posteriormente, sempre a partir destas, desenvolvemos atividades que permitiam trabalhar o reconhecimento de palavras e sílabas e ainda correspondências fonema/grafema.

Entendemos que o tipo de atividades que desenvolvemos durante a nossa intervenção didáctica permitiu que as crianças contactassem com a linguagem oral e escrita e estabelecessem relações entre elas.

Ao longo da intervenção didáctica realizada, constatámos que *“A consciência fonológica pode manifestar-se (i) de forma implícita, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua, e (ii) de forma explícita, pela análise consciente desses sons e das estruturas que eles integram.”* (Freitas et al., 2007: 13).

Podemos dizer que, nas atividades que realizámos, a consciência fonológica se manifestou de forma implícita, quando as crianças brincavam com as lengalengas apresentadas, jogando com as palavras presentes nelas e fazendo-as rimar com palavras que já conheciam.

Por outro lado, a consciência fonológica manifestou-se de forma explícita, por exemplo, nas atividades em que se procedeu à identificação do número de sílabas em algumas palavras retiradas de uma das lengalengas exploradas e ainda na atividade em que tinham que pronunciar determinadas palavras que figuravam noutra lengalenga estudada omitindo a sílaba inicial ou a sílaba final.

Tendo em conta os resultados da análise de dados feita, conclui-se que estas crianças revelaram dificuldades na realização de atividades em que a consciência fonológica surgia de forma explícita e tiveram mais sucesso naquelas em que a consciência fonológica surgia de forma implícita.

Ao longo da intervenção didáctica, detetámos algumas dificuldades, ao nível da palavra, da sílaba e da correspondência fonema/grafema.

Parece-nos que as dificuldades ao nível da palavra e da correspondência fonema/grafema se deviam, por um lado, ao facto de as crianças ainda não conhecerem muito bem as letras que constituem o alfabeto, nem estarem habituadas a associá-las aos sons que representam e, por outro lado, pareciam estar relacionadas com o facto de estas crianças estarem pouco habituadas a realizar atividades focadas em enunciados escritos, o que lhes dificultava o reconhecimento das palavras e das correspondências fonema/grafema.

Sabe-se que *“os caracteres do alfabeto, as letras, formam grafemas que são as unidades menores que servem para distinguir o significado entre as palavras escritas. Os grafemas são letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala.”* (Direção Geral de Educação, s.d.: 1). Assim, *“logo de início, a criança tem de compreender o princípio alfabético de escrita – isto é, que as letras representam aproximadamente fonemas – e para isso tem de ter consciência de que a linguagem falada pode ser descrita como uma sequência de fonemas, unidades fonológicas que correspondem a certos padrões articulatórios.”* (Direção Geral de Educação, s.d.: 5-6). Por outro lado, *“Tendo compreendido o princípio alfabético, conhecendo quase todas as letras e, pelo menos, as regras simples de correspondência grafema-fonema”, a criança estará capaz de os fazer corresponder* (Direção Geral de Educação, s.d.: 7).

A análise de dados feita revelou que estas crianças tinham dificuldades ao nível da palavra, pois das doze que realizaram as atividades focadas nesta unidade linguística:

- só metade conseguiu estabelecer correspondências entre palavras retiradas de uma lengalenga explorada apresentadas por escrito e imagens alusivas a elas;
- só pouco mais de metade conseguiu associar onomatopeias relativas a sons produzidos por animais a imagens representando esses mesmos animais.

Também foram identificados problemas ao nível da correspondência fonema/grafema, já que, quando lhes foi pedido que indicassem palavras que comesçassem pelo mesmo fonema, algumas das crianças não conseguiram fazê-lo. No entanto, é de referir que, nesta fase da sessão, já estavam cansadas.

Foi ao nível da sílaba, mais propriamente da divisão silábica, que estas crianças apresentaram o melhor desempenho, visto que foram capazes de segmentar palavras dadas em sílabas.

Contudo, tiveram dificuldade em:

- segmentar palavras terminadas *-ar*, *-er* e *-al*, porque, ao pronunciá-las, acrescentavam um *e* mudo à consoante final e obtinham mais uma sílaba do que as que a palavra apresentava realmente;
- reconhecer que uma palavra pode ter mais de três sílabas;
- pronunciar palavras omitindo a sua sílaba inicial, designada por *ataque*; mostraram-se mais capazes de pronunciar palavras omitindo a sua sílaba final, designada por *coda*.

Sabe-se que “(...) *O esforço muscular que gera as sílabas pode ser caracterizado como um movimento de força que se intensifica e se reduz em cada sílaba.*” (Cagliari, citado por Amaral, Freitas, Chacon & Rodrigues, 2010: 7). Pois, “*de um ponto de vista fonético, toda sílaba supõe, em sua produção: (1) um momento de intensificação da força muscular que (2) atinge seu limite máximo e (3) passa a um momento de redução. Esses três momentos correspondem, respetivamente, às posições fonológicas de ataque, núcleo e coda.*” (Amaral, Freitas, Chacon & Rodrigues, 2010: 7).

Assim sendo, a dificuldade encontrada pelas crianças na omissão das sílabas na posição de *ataque* explica-se, em termos fonéticos, pelo facto de a pronúncia das sílabas nesta posição requerer grande intensificação de força muscular.

Também sabemos que, para reconhecerem palavras e procederem à sua divisão silábica, as crianças se apoiam na sua sílaba inicial – aquela em que ocorrem momentos de grande intensificação de força muscular.

Por outro lado, é de frisar que “*de um ponto de vista fonológico, deve-se destacar que a posição estrutural da coda encontra-se numa ramificação de uma das partes da sílaba (a rima), complexidade que poderia favorecer seu apagamento*”, quando se trata de omiti-la (Amaral, Freitas, Chacon & Rodrigues, 2010: 7). Daí, haver mais facilidade por parte das crianças em omitir as sílabas na posição de *coda*, uma vez que se trata de um momento em que a intensificação muscular se reduz e, consequentemente, há um decréscimo de energia.

Como se pode verificar, as crianças que participaram na nossa intervenção didáctica davam indícios de quais são as posições mais facilmente assinaláveis da sílaba e de quais são aquelas naturalmente mais propensas a serem omitidas.

5. Sugestões pedagógicas-didáticas

5.1. Desenvolvimento de vocabulário

Um dos objetivos do nosso estudo era promover o desenvolvimento do vocabulário das crianças que acompanhamos.

Como pudemos constatar, a partir da análise de dados feita e da interpretação dos resultados obtidos, o desenvolvimento do vocabulário dá-se através da interação da criança com as pessoas que se encontram ao seu redor e é influenciado pela qualidade do contexto no qual a mesma se encontra inserida.

Como tal, ambientes linguisticamente estimulantes e experiências enriquecedoras tornam-se desafiantes para a criança, proporcionando-lhe mais facilmente a possibilidade de se desenvolver a nível cognitivo, linguístico e emocional.

Neste sentido, o educador de infância deve criar na sua sala um ambiente linguístico rico e estimulante, a pensar em cada uma das crianças que a frequentam.

De facto, “É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância” (Sim-Sim *et al.*: 2008, 27). Tendo isto em conta, a prática do educador deve ser marcada por momentos de diálogo com cada criança em particular e com o grupo de crianças e ainda entre as próprias crianças, para que cada uma seja escutada e as suas contribuições para o grupo sejam valorizadas (Ministério da Educação, 1997).

Ao verem que as suas contribuições são valorizadas, as crianças vão sentir-se motivadas para interagir, o que as levará a terem vontade e prazer em comunicar, logo a desenvolver vocabulário.

Segundo Sim-Sim e colegas (2008) e o Ministério da Educação (1997), cujas opiniões partilhamos, os educadores de infância podem recorrer a várias estratégias com o intuito de promover o desenvolvimento do vocabulário em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar:

- realizar jogos, nos quais é crucial estar com atenção ao que é dito;
- desenvolver uma rotina que inclua ouvir ler ou narrar uma história;
- estimular o gosto por ouvir poesia, trava-línguas, canções, adivinhas, lengalengas, etc.;

- ao longo do dia, criar momentos de diálogo, em pequeno ou grande grupo, em que as crianças aprendem a esperar pela sua vez para falar;
- fazê-las participar em diferentes situações de comunicação (por exemplo, transmitir mensagens ou recados, conversar sobre acontecimentos e experiências vividas, reproduzir e inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, contar o que se realizou e planear oralmente o que se pretende fazer, fazer perguntas para obter informação, etc.);
- pô-las em contacto com um vocabulário diversificado e estruturas sintáticas de complexidade crescente;
- alargar as situações de comunicação a diversos interlocutores, conteúdos e intenções (por exemplo, convidar os pais ou outros elementos da comunidade para discutirem determinados tópicos com as crianças, relatarem experiências, contarem histórias, etc.);
- realizar jogos de linguagem que lhes proporcionem o desenvolvimento da consciência fonológica (capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras), da consciência de palavra (capacidade para segmentar uma frase e reconhecer o número de palavras que a constituem e a compreensão de que as palavras são etiquetas fónicas arbitrárias) e da consciência sintática (capacidade para raciocinar sobre a sintaxe dos enunciados verbais e controlar o uso das regras da gramática).

Este objetivo requer igualmente que se respeitem alguns princípios pedagógico-didáticos:

- diversificar as atividades propostas, devido à reduzida capacidade de atenção das crianças entre os 3 e os 5 anos de idade (por exemplo, pedir às crianças que façam recados simples ou complexos ao longo das rotinas do dia, realizar atividades variadas de culinária em que ocorre a sua exploração verbal);
- utilizar diferentes estratégias para cativar a atenção das crianças (por exemplo, mostrar imagens associadas a uma lengalenga e pedir às crianças, em grande grupo, que formulem hipóteses sobre o tema da mesma).

A interação verbal desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e promovida pelo educador permite que, gradualmente, a criança domine a

linguagem *“alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas”* (Ministério da Educação, 1997: 67), possibilitando também *“por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concor- dâncias de gênero, número, pessoa e lugar”* (Ministério da Educação, 1997: 67).

5.2. Desenvolvimento da consciência fonológica

Durante a realização do nosso estudo, tentámos identificar algumas es- tratégias que poderiam ser aplicadas pelos educadores de infância com vista a desenvolver a consciência fonológica em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

Antes de mais, deve dizer-se que, por norma, as crianças gostam de par- ticipar nas atividades através dos quais se trabalha a consciência fonológica, sobretudo quando se revestem de um carácter lúdico.

No desenvolvimento do nosso projeto, apostámos em atividades que per- mitiam à criança trabalhar o reconhecimento de palavras e sílabas e ainda cor- respondências fonema/grafema.

Os resultados obtidos (apesar das lacunas detetadas) levam-nos a consi- derar que é importante levar as crianças desta faixa etária a participar em jogos que lhes deem a oportunidade de trabalhar:

- a discriminação auditiva (por exemplo, tentando identificar um deter- minado som, no meio dos sons circundantes);
- o reconhecimento da palavra (por exemplo, contando palavras em frases ou verificando a presença ou ausência de uma dada palavra num enunciado apresentado oralmente ou por escrito);
- a identificação de sílabas (por exemplo, a partir da segmentação de pa- lavras, da contagem de sílabas, da identificação de rimas, da supressão da sílaba inicial ou final numa palavra);
- a identificação de correspondências fonema/grafema (por exemplo, identificar o som inicial ou final de uma palavra, referir palavras que comecem pelo mesmo som de uma palavra dada, suprimir o som ini- cial ou final de uma palavra) (Freitas *et al.*, 2007).

6. Limitações do estudo levado a cabo

De uma maneira geral, pensamos ter atingido os objetivos formulados e conseguido dar resposta à nossa questão de investigação, embora tenhamos que reconhecer algumas limitações presentes no nosso estudo.

A principal limitação tem a ver com o tempo bastante curto de que dispúnhamos para desenvolver o nosso projeto. A nosso ver, o seu desenvolvimento requeria mais tempo, para que se pudesse trabalhar mais com as crianças, principalmente ao nível da consciência fonológica, realizando novas atividades e recolhendo mais e novos dados, cuja análise teria permitido chegar a conclusões mais sólidas.

7. Sugestões para outros estudos no mesmo domínio

Consideramos que a realização deste estudo poderá ser o ponto de partida para novos projetos, relacionados com o desenvolvimento do vocabulário e da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar.

Para futuras investigações, sugerimos que se desenvolvam estudos com grupos homogêneos, de forma a verificar se existe muita diferença no desenvolvimento do vocabulário e da consciência fonológica comparativamente aos grupos heterogêneos.

E ainda, uma vez que julgamos que as áreas de expressões são um excelente recurso para desenvolver qualquer área do conhecimento, poder-se-ia articular as Expressões Motora, Plástica e Dramática com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, criando assim condições favoráveis ao desenvolvimento do vocabulário e da consciência fonológica.

Bibliografia/Webgrafia:

Amaral, A. S., Freitas, M. C. C., Chacon, L. & Rodrigues, L. L. (2010). *Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/84-10.pdf> Acesso em 31 de janeiro de 2014).

Direção Geral de Educação (s.d.). *Metas Curriculares de Português. Caderno de apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. (Disponível em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16> Acesso em 29 de janeiro de 2014).

- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Leal, S. M. (2009). *Um-dó-li-tá: a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem*. In Isabel Condessa, (Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade. (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Silva, F. C. D. da (2012). *Expressão Musical e desenvolvimento da compreensão na leitura: A leitura tem sons*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo – Metas de aprendizagem contempladas nas sessões da intervenção didática

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Consciência fonológica

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta Final 2) Segmenta silabicamente palavras.

Meta Final 3) Reconstrói palavras por agregação de sílabas.

Meta Final 4) Reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas).

Meta Final 5) Identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba.

Meta Final 7) Isola e conta palavras em frases.

Reconhecimento e Escrita de Palavras

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta Final 8) Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.

Meta Final 9) Sabe onde começa e acaba uma palavra.

Meta Final 10) Sabe isolar uma letra.

Meta Final 11) Conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

Conhecimento das Convenções Gráficas

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta Final 16) A escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 18) Conhece o sentido direcional da escrita (i.e., da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Meta Final 20) Sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético).

Meta Final 24) Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias).

Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 29) Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas ler.

Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Meta Final 36) Recita poemas, rimas e canções.

Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo

Cátia Duarte

1. Introdução

A sociedade contemporânea tem vindo a deparar-se cada vez mais com mudanças no âmbito da política, da economia e da educação. Estas transformações sociais, que vão ocorrendo a nível mundial, têm reflexos na vida das populações, repercutindo-se nas formas e processos de difusão da informação e do conhecimento. Deste modo, surge uma consciência mais alargada e global do mundo e das sociedades, no que respeita às necessidades básicas de formação (cf. Martins *et al.*, 2007: 15).

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem do Português no Ensino Básico, de acordo com Reis (2009: 6), *“determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros”*. A nossa língua é um instrumento para aceder a todos os outros saberes, essenciais ao desenvolvimento completo do indivíduo, *“e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados”*.

Portanto, *“importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.”* (Ministério da Educação, 2008: 238).

No que diz respeito à leitura e ao processo de compreensão a ela associado, sabemos que influenciam diretamente o desempenho dos alunos na expressão e produção escrita e que, da mesma forma, a prática da escrita pode influenciar o desempenho em compreensão na leitura.

Por outro lado, para se escrever corretamente, é necessário ter apreendido o sistema ortográfico e este será tanto melhor dominado, quanto mais se escrever.

2. Enquadramento teórico

2.1. Interação leitura-escrita e ensino/aprendizagem da ortografia

A sociedade atual alimenta-se da circulação de informação, nomeadamente escrita, pelo que dá uma importância cada vez maior às capacidades de compreensão e produção de textos escritos (cf. Martins & Sá, 2008: 2).

Dominar a leitura e a escrita é determinante, em termos sociais e culturais, para ter acesso ao conhecimento e porque estas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a integração social, nomeadamente no que se refere à vida profissional (cf. Sá, 2012: 31).

Por conseguinte, a leitura e a escrita devem ser percecionadas, não como fins em si mesmas, como metas a atingir, mas sim como meios para progredir na aprendizagem e desenvolver-se a nível pessoal e social (cf. Correia, 2002: 3).

A leitura e a escrita *“têm um carácter marcadamente social e interativo, visto que os intercâmbios comunicativos e os significados derivados deles sempre se originam e têm sentido num meio social e cultural determinado”* (Pausas, 2004: 17).

Estes dois domínios estabelecem entre si uma relação biunívoca, pois, como afirmava Ropé (citada por Menezes & Sá, 2004: 62), *“ce qui est bon pour la lecture est bon pour l'écriture, (...) les apprentissages de la lecture et de l'écriture doivent être simultanés parce qu'ils se confortent l'un à l'autre.”* Efetivamente, a leitura influencia o desempenho na produção escrita e, da mesma forma, a prática da escrita pode influenciar o desempenho em compreensão na leitura.

Uma ideia corrente, quando se pensa nas relações entre a leitura e a escrita, é a de que ler ajuda a escrever, uma vez que *“a leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre a sua composição são, naturalmente processos que permitem compreender o modo de produção do texto a ler”* (Pereira & Azevedo, 2005: 13).

Mas as relações entre a leitura e a escrita pressupõem também a ideia, menos aceite pelo senso comum, de que escrever também pode melhorar o desempenho em compreensão na leitura.

Relativamente à ortografia, constatamos que é um sistema composto por múltiplos subsistemas que se relacionam entre si e estabelecem conexões com outros sistemas da língua (cf. Macário & Sá, 2011).

A compreensão do lugar da ortografia no processo de escrita dá-se quando o aluno revela um nível de automatização elevado e utiliza as competências ortográficas de maneira a não ter que parar para pensar na forma como se escreve uma determinada palavra (cf. Macário & Sá, 2011).

Devido à sua complexidade, mesmo nos alunos que já desenvolveram algumas competências em produção escrita, nem sempre a forma escrita das palavras corresponde à forma ortográfica correta. Esta anomalia é justificada pelo facto de o aluno desconhecer a forma correta da palavra ou por a sua execução não corresponder às noções já adquiridas.

Mas muitas das atividades tradicionalmente relacionadas com o ensino/aprendizagem da ortografia – como, por exemplo, o ditado – são dominadas por objetivos que se prendem mais com a deteção de erros ortográficos do que com o aperfeiçoamento da competência ortográfica.

Em suma, há que inovar neste campo, para permitir aos alunos desenvolverem efetivamente a sua competência ortográfica.

2.2. O sistema ortográfico português e o novo Acordo Ortográfico

O sistema ortográfico de qualquer língua caracteriza-se por uma grande complexidade e o do Português não constitui exceção. Tal facto dificulta a sua aprendizagem.

Podemos constatar que existem dois fatores principais que condicionam a aquisição do princípio alfabético, isto é, a compreensão do facto de que as letras representam os sons da fala.

Um deles prende-se com a complexidade das relações som/fonema-grafema numa dada língua. Facilmente se verifica que, no sistema ortográfico português, a correspondência entre grafemas e fonemas não é unívoca.

O outro relaciona-se com a dificuldade em aceitar a existência de uma forma ortográfica única. Podemos facilmente constatar que, enquanto, na comunicação oral, cada palavra apresenta, geralmente, uma variedade de formas, na expressão escrita, a palavra, por norma, só tem uma forma ortográfica (cf. Baptista, Viana, Barbeiro, 2011: 52). Este fator está *“ligado à função unificadora, do ponto de vista social e político, que a ortografia assume dentro de uma comunidade linguística.”* (Baptista, Viana, Barbeiro, 2011: 57). A diversidade de modos da fala está relacionada com as pronúncias regionais, as diferenças dialetais, as camadas sociais, diferenças socioletais e idioletais e diferenças pessoais de pronúncia.

O atual Acordo Ortográfico resulta de várias tentativas de unificação da língua portuguesa e corresponde à terceira reforma ortográfica da nossa língua. A sua implementação pretende simplificar e unificar a representação gráfica do Português. Porém, esta união apresenta uma exceção: continuará a existir uma dupla grafia entre o Português do Brasil e o Português Europeu-Africano-Asiático para cerca de 0,5 % dos vocábulos (cf. Lacerda, 2009).

Quando a criança se apropria do sistema alfabético, compreende que é possível escrever o que se diz, isto é, que tudo o que é pronunciado oralmente possui uma representação escrita. Porém depressa se depara com uma dificuldade, que advém do facto de não se poder escrever as palavras tal e qual como as produzimos oralmente: por exemplo, quando a criança reproduz oralmente a palavra *hoje*, normalmente não tem a noção de que, na sua grafia, está presente uma consoante muda. Por conseguinte, escreve *oje* por *hoje*.

São estes problemas que justificam a intervenção do professor no ensino da ortografia, que contribuirá para o desenvolvimento da competência ortográfica, levando os alunos a compreender que respeitar as regras ortográficas é essencial para garantir um bom desempenho na produção escrita de textos.

Assim, deve-se implementar um ensino sistemático da ortografia, que permita aos alunos apropriarem-se das normas que regem o sistema ortográfico da sua língua e, desta maneira, escreverem corretamente a partir da compreensão da ortografia.

Barbeiro (2007: 109-110) apresenta uma tipografia de erros ortográficos que adotámos no nosso estudo:

“(i) Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (ex.: **voram* por *foram*);

(ii) *Incorreções por transcrição da oralidade, ou seja, incorreções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica* (ex.: **pescina* por *piscina*);

(iii) *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: a) contextuais* (ex.: **omde* por *onde*); *b) ou relativas à posição acentual, tónica vs átona* (ex.: **moito* por *muito* – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”);

(iv) *Incorreções por inobservância de regras de base morfológica – representação dos morfemas* (ex.: **fomus* por *fomos*);

(v) *Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é previsível por regras – critério lexical (ex.: *sidade por cidade);*

(vi) *Incorreções de acentuação (exs.: *agua por água, *á por à);*

(vii) *Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas: a) ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios (ex.: *lis por Lis); b) ligadas à organização das frases no texto (ex.: *os amigos... no início de período);*

(viii) *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: a) junção de palavras (ex.: *seirem por se irem); b) separação de elementos de uma palavra (ex.: *de pois por depois); c) utilização do hífen (ex.: *fim de semana por fim-de-semana);*

(ix) *Incorreções de translineação (ex.: *turi-/stas por turis-/tas)."*

Escrever sem erros não decorre da mera repetição do registo das palavras em causa, mas sim da reflexão sobre a língua, sobre o que se está a escrever. Segundo Guimarães e Roazzi (2005: 74), *"A escola precisa de provocar nos sujeitos uma reflexão sobre a língua (...) Enfim a escola pode ser vista como um lugar de reflexão e conscientização, onde o aluno precisa aprender a falar e pensar sobre a sua língua."*

2.3. Ensinar e aprender ortografia

No que se refere ao ensino/aprendizagem da ortografia, é importante compreender o modo como o aluno se apropria do sistema ortográfico e desenvolver dinâmicas e estratégias que lhe permitam expressar-se livremente, ao mesmo tempo que se lhe dá a orientação necessária para que este vá construindo o seu próprio conhecimento. O professor não deve converter o aluno num mero recetáculo de normas e regras ortográficas, procurando antes privilegiar os seus conhecimentos significativos, capazes de estabelecer um verdadeiro sistema de vigilância ortográfica, que lhe permite estar atento quando a grafia de uma palavra parece afastar-se da regra (cf. Jaffré, 1989).

Por conseguinte, o professor deverá ter em conta alguns princípios eficazes na construção do conhecimento ortográfico e *"consciência do seu papel na representação escrita e proceder à avaliação, verificando se essas competências elementares não se encontram comprometidas"* (Barbeiro, 2007: 94).

Neste sentido, *"O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar*

espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento, colocando a escrita ao serviço da aprendizagem, e na vertente criativa.” (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011: 69).

Uma das formas de conseguir que o aluno se empenhe no desenvolvimento da sua competência ortográfica consiste em fazê-lo assumir um papel ativo na identificação e compreensão dos erros. Por outro lado, essa atitude também terá reflexos positivos na aprendizagem, pois um dos caminhos para melhorar ou “desautomatizar” o erro é pensar antes de escrever.

3. O estudo

Com a realização deste estudo, ambicionava-se contribuir para a compreensão do papel desempenhado pela interação leitura-escrita na aprendizagem da ortografia e no desenvolvimento da competência ortográfica no 1º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Metodologia de investigação

Assim, procurávamos obter resposta para as seguintes questões de investigação:

- Será que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura favorece a aprendizagem da ortografia?
- Será que é possível adotar estratégias de ensino da ortografia que rentabilizem a interação leitura-escrita?

Com este estudo, queríamos atingir os seguintes objetivos:

- Compreender o papel desempenhado pela compreensão na leitura no ensino/aprendizagem da ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Conceber, implementar e avaliar estratégias de ensino da ortografia, introduzindo o novo Acordo Ortográfico, que rentabilizassem a interação leitura-escrita.

Optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, descritiva e do tipo estudo de caso, uma vez que se visava a compreensão e descrição de acontecimentos. A análise de conteúdo foi a técnica de análise de dados privilegiada.

3.2. A intervenção didática

A intervenção didática foi organizada em cinco sessões, que decorreram no primeiro período do ano letivo de 2012/2013, numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com uma turma com 16 alunos, a frequentar o 4º ano de escolaridade.

Contemplaram as metas curriculares de Português apresentadas em anexo a este texto (cf. Anexo 1).

3.2.1. Primeira sessão

Na primeira sessão, demos continuidade à temática da *Solidariedade*, já anteriormente explorada na turma em questão.

Começámos por apresentar à turma um vídeo intitulado “*Chicken à la carte*”, de Ferdinand Dimadura, relacionado com a pobreza e o desperdício de comida. Esta temática surgiu após a intervenção de uma das Assistentes Operacionais de Educação da Escola, que nos informou de que, na sala, havia alunos que deitavam ao lixo pacotes de leite abertos e ainda cheios.

Seguidamente, explorámos uma apresentação em *PowerPoint* relativa à estrutura da narrativa. Através de um curto diálogo, revimos com os alunos as principais características do texto narrativo.

Em seguida, dividimos a turma em grupos de quatro elementos e propusemos-lhes que escrevessem um texto sobre a temática em estudo, respeitando a estrutura da narrativa e evitando erros ortográficos. Cada grupo deveria também fazer a revisão do respetivo texto, recorrendo a uma lista de verificação por nós elaborada (cf. Anexo 2). Posteriormente, os grupos trocariam os textos entre si, para ser feita uma heteroavaliação dos mesmos e a respetiva correção.

Para preparar a segunda sessão, tivemos de analisar os erros ortográficos cometidos pelos grupos nestes textos, recorrendo a uma tipologia (cf. Barbeiro, 2007: 109-110).

A partir desta análise, construímos uma lista de palavras e expressões relacionadas com os tipos de erros ortográficos em que os grupos tinham incorrido, que seriam usadas na segunda sessão.

3.2.2. Segunda sessão

Iniciámos esta sessão com uma atividade em que ditámos aos alunos algumas palavras (*piscina, havia, oferecer, perguntar, ponte, bomba, onde, trompa, vigilante, viajar, majestade, ranger, aquário, água, portátil, àquilo, depois, quase, naquela*) e expressões (*de repente, em cima, de seguida, de súbito*).

Seguidamente, chamámos ao quadro um aluno, de cada vez, para escrever cada uma das palavras ou expressões ditadas. Deviam ser registadas no quadro todas as versões alternativas de cada uma delas produzidas pelos alunos da turma.

Para cada palavra/expressão registada no quadro, fez-se conjuntamente um trabalho de apreciação da sua correção. Caso se detetasse algum erro, dialogávamos sobre o porquê de essa palavra/expressão estar mal escrita, procurávamos a versão correta e tentávamos identificar as estratégias que poderíamos adotar para não cometer mais erros dessa natureza.

No fim da sessão, apresentámos aos alunos e analisámos com eles uma tabela alusiva a alguns dos tipos de erros ortográficos e, posteriormente, refletimos sobre as estratégias a adotar para os evitar ou proceder à sua correção oportunamente. Esta tabela foi estruturada com base na sistematização apresentada por Barbeiro (2007: 109-110).

De seguida, em grande grupo, preenchemos uma outra tabela que nos permitiu classificar os erros que figuravam nos textos produzidos na sessão anterior.

3.2.3. Terceira sessão

Na terceira sessão, começámos por abordar a temática do novo Acordo Ortográfico, apresentando as suas principais linhas e fazendo particular referência às alterações na grafia de algumas palavras.

De seguida, propusemos aos alunos um jogo de aplicação de conhecimentos intitulado *Acordando*. Este tinha como objetivo determinar se as palavras apresentadas estavam escritas de forma correta ou incorreta, à luz do Acordo Ortográfico. Seria ainda necessário justificar a resposta dada, recorrendo às estratégias estudadas na sessão anterior. O material do jogo incluía cartões com dezasseis palavras, algumas das quais estavam mal ortografadas (cf. Anexo 3), e um saco para as baralhar.

Para a realização do jogo, dividimos a turma em grupos de quatro elementos e entregamos a cada um quatro tabelas, que deviam preencher de acordo com as palavras que retiravam do saco.

Os grupos ganhavam um ponto de cada vez que conseguissem determinar se a palavra que figurava no cartão estava certa ou errada, corrigir as palavras erradas e justificar corretamente as respectivas respostas. Naturalmente, ganhava o grupo que obtivesse mais pontos.

3.2.4. Quarta sessão

Na quarta sessão, começámos por apresentar à turma o livro *“A surpresa de Handa”*, de Eileen Browne.

Para uma primeira abordagem, organizámos algumas atividades de pré-leitura, que visavam estimular o pensamento criativo dos leitores, através de uma série de perguntas formuladas pelo mediador. As perguntas que fazíamos iam introduzindo a narrativa, preparando e enquadrando os alunos. A exploração das ilustrações da capa e da contracapa do livro deu aos alunos as informações essenciais sobre a história, nomeadamente contextualização temporal e espacial e identificação da protagonista. Seguidamente, passámos à leitura do livro e à sua exploração, em termos de compreensão.

Por fim, entregámos a cada aluno um texto, relacionado com a história que tinham acabado de ouvir, em que faltavam algumas palavras. Para cada lacuna, eram propostas três opções de preenchimento, correspondendo à mesma palavra escrita de três formas diferentes, sendo apenas uma a correta (cf. Anexo 4).

Os alunos tinham que identificar a forma certa, registá-la na lacuna respetiva e explicar por que é que as outras estavam erradas. Em caso de dúvida, podiam adotar algumas das estratégias estudadas na segunda sessão: por exemplo, consulta do dicionário, da gramática ou do prontuário ortográfico.

3.2.5. Quinta sessão

Na última sessão, solicitámos aos alunos que redigissem, individualmente, um texto narrativo alusivo ao Natal. Durante a sua escrita, podiam recorrer aos dicionários e às gramáticas que tinham, mas não estavam autorizados a pedir apoio, nem à professora titular, nem às duas estagiárias.

Seguidamente, entregámos-lhes uma lista de verificação relativa a regras de ortografia, para fazerem a revisão dos seus textos (cf. Anexo 5).

4. Conclusões

No que diz respeito à ortografia, a análise dos dados recolhidos em cada sessão provou que, quando a turma se encontrava dividida em pequenos grupos, os alunos cometiam menos erros ortográficos. Considerámos que tal sucedia devido ao facto de os alunos com mais dificuldades estarem distribuídos pelos diversos grupos, podendo usufruir da ajuda dos que tinham melhor desempenho.

Apurámos também que os alunos tinham tido dificuldade em fazer a revisão dos seus textos, pois, de um modo geral, não tinham corrigido os erros ortográficos presentes nos textos produzidos.

A análise feita revela também que estes alunos incorriam frequentemente em dois tipos de erros: *incorreções por transcrição da oralidade* e *incorreções de acentuação*. Considerámos que isso significava que era necessário agir sobre a sua forma de pronunciar as palavras em contexto formal, evitando passar para a escrita regionalismos em termos de pronúncia, e trabalhar com eles as regras de acentuação das palavras, agora à luz do novo Acordo Ortográfico.

Pensamos que a tarefa de caracterizar os erros ortográficos habitualmente cometidos nos textos produzidos por esta turma foi deveras importante, na medida em que permitiu aos alunos fazerem uma avaliação formativa do seu desempenho, identificando os seus pontos fortes e fracos. Melhor ainda: foi o ponto de partida para a identificação de estratégias para superarem as lacunas detetadas.

Relembramos que, no enquadramento teórico do nosso projeto, defendemos que uma das formas de conseguir que o aluno se empenhe no desenvolvimento da sua competência ortográfica consiste em fazê-lo desempenhar um papel ativo na identificação e compreensão dos erros. Essa atitude também terá reflexos positivos na aprendizagem, pois um dos caminhos para melhorar ou “desautomatizar” o erro é pensar antes de escrever.

No que toca ao novo Acordo Ortográfico, averiguámos que os alunos já possuíam muitos conhecimentos sobre a sua implementação e as principais alterações que introduzia na escrita e o utilizavam nos seus escritos. Contudo, quando fizemos o jogo relacionado com este tema, revelaram dificuldades na utilização do hífen e no sistema de acentuação gráfica.

Constatámos também que nem todos os objetivos do jogo tinham sido atingidos, já que, apesar de terem identificado a maioria das palavras escritas

erradamente, não tinham conseguido justificar corretamente, apresentando justificações errôneas que denotavam falta de compreensão da regra ortográfica subjacente à grafia a adotar para cada palavra.

A análise dos textos narrativos produzidos individualmente na última sessão da intervenção didática demonstrou que grande parte dos alunos continuava a cometer erros ortográficos. Mais uma vez, pensamos que tal sucedeu devido ao facto da turma não realizar este tipo de atividades frequentemente. Como sabemos, a escrita, a leitura e a revisão de textos devem ser uma prática constante, para que estes hábitos fiquem enraizados e para que os alunos, no seu futuro percurso escolar, escrevam cada vez mais textos com menos erros ortográficos.

Verificámos ainda que é possível adotar estratégias de ensino da ortografia que rentabilizem a interação leitura-escrita, no sentido em que, ao abordarmos os conceitos relativos à temática da ortografia, auxiliámos os alunos a desenvolver competências e capacidades no âmbito da compreensão na leitura e da expressão/produção escrita.

Todas as atividades de ortografia que propusemos a estes alunos estavam implícita ou explicitamente relacionadas com a leitura, sendo que a quarta sessão se direccionou mais especificamente para este processo, através do jogo de preenchimento de lacunas num texto previamente explorado com os alunos.

Esta atividade foi ao encontro do que afirmávamos no enquadramento teórico deste estudo: a compreensão na leitura influencia o desempenho na produção escrita.

Concluímos, assim, que o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura favorece a aprendizagem da ortografia, uma vez que, ao envolvermos os alunos em atividades de leitura e de compreensão de textos, permitimos que adquiram e reforcem conhecimentos ortográficos, desenvolvendo assim a sua competência ortográfica e, por conseguinte, melhorando a sua expressão/produção escrita.

5. Sugestões pedagógico-didáticas

Após a realização do presente estudo, sentimo-nos capaz de apresentar algumas sugestões de natureza pedagógico-didática.

No que refere à ortografia, consideramos pertinente que esta temática seja abordada e explorada, de forma repetida e sistemática, no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a *“ortografia deve estar sujeita a um ensino sistemático que, gradualmente conduza à consciencialização e reflexão sobre as dificuldades ortográficas, cabendo ao professor desenvolver no quotidiano escolar atitudes de curiosidade sobre a língua escrita enquanto objeto de conhecimento”* (Paiva, 2009: 122).

Na nossa opinião, os jogos ortográficos são uma das formas de promover o desenvolvimento da competência ortográfica nos alunos, uma vez que conseguem cativar a sua atenção.

Como sabemos, esta temática nem sempre é encarada com muita motivação, nos primeiros anos de escolaridade. Contudo, pensamos que este tipo de atividade, adequadamente planeada e orientada, permite a construção de novos conhecimentos e a consolidação dos já adquiridos de uma forma mais lúdica. Como afirma Vygotsky (1988: 81): *“O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do lúdico que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”*.

Um aspeto que também verificámos com o nosso estudo foi que os alunos não tinham plena consciência de quais as estratégias a adotar para não cometer erros ortográficos. Da nossa intervenção didática, depreendemos que é verdadeiramente importante fazê-los compreender que podem recorrer a diversos materiais disponíveis para resolver este tipo de dificuldades, sempre que sentem dúvidas em relação à escrita de determinadas palavras: dicionários, gramáticas e prontuários. Por conseguinte, o professor deve promover o seu uso nas atividades de escrita.

No nosso estudo, como referimos anteriormente, desenvolvemos atividades relacionadas com a ortografia que faziam interagir a leitura e a escrita. Constatámos que estas atividades são de extrema importância para os alunos, uma vez que, conjugando a leitura e a escrita, conseguem melhorar a sua competência ortográfica. De facto, as atividades de interação leitura-escrita permitem aos alunos pôr em prática os seus conceitos teóricos relativos às regras

ortográficas, isto é, a partir da leitura de textos, observam como se escreve corretamente e aplicam esses mesmos conhecimentos na sua produção escrita.

Relativamente à produção textual, é de referir que o professor não deve posicionar-se apenas *“como um mero recetor dos textos escritos produzidos pelos alunos. Deverá antes orientá-los na sua conceção e redação, motivá-los para a revisão dos textos produzidos e promover a sua reescrita e melhoria depois da sua análise crítica e formativa feita por si próprio, pelos outros alunos e, eventualmente, também por elementos externos à sala de aula. (...) O trabalho de reescrita e melhoria dos textos escritos produzidos permite desenvolver a consciência metalinguística e meta discursiva dos alunos, o que implica que seja levado a cabo de forma sistemática e com base em instrumentos de análise crítica e reflexão, produzidos e usados em conjunto pelo professor e pelos alunos.”* (Gomes, 2011: 64)

Portanto, o docente deve ter em atenção todas as fases da produção textual, dando ênfase à revisão do texto, uma vez que é nessa fase que o aluno toma consciência dos seus erros e tem a possibilidade de os corrigir.

6. Limitações do estudo

Antes de mais, é importante referir que pensamos ter atingido os objetivos que formulámos para esta intervenção didática e encontrado elementos que nos ajudaram a encontrar respostas possíveis para as nossas questões de investigação.

Contudo, consideramos que uma das principais limitações deste estudo foi o seu tempo de duração. As cinco sessões desta intervenção didática foram bastante enriquecedoras e permitiram que realizássemos atividades úteis, mas sentimos que, se tivéssemos podido realizar mais algumas sessões, poderíamos ter feito mais atividades que promovessem a aquisição das regras ortográficas. E assim, no último texto produzido pelos alunos, teríamos certamente obtido melhores resultados, ou seja, estes teriam cometido menos erros ortográficos.

7. Sugestões para outros estudos

Através da conceção, implementação e avaliação desta intervenção didática, apercebemo-nos de que esta temática é, sem dúvida, bastante rica e poderá ser explorada de outros pontos de vista.

Sem negarmos o interesse dos jogos ortográficos, sentimos que seria importante fazer um outro estudo em que estas questões fossem mais trabalhadas a partir da produção de textos, individualmente ou em grupo.

Por outro lado, pensamos que também seria relevante perceber e compreender quais as representações que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e os alunos universitários, futuros docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, têm em relação à interação leitura-escrita e à sua relação com a aprendizagem da ortografia.

Bibliografia/Webgrafia

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita. Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*. Lisboa: Edições ASA.
- Correia, M. I. M. (2002). *Contributo da compreensão na leitura para o desenvolvimento da compreensão escrita: representações de professores e alunos do 5º Ano*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, B. O. N. S. C. (2011). *Representações sobre a interação leitura-escrita de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guimarães, G. & Roazzi, A. (2005). *A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica*. In Morais, A. G. de (org.), *O aprendizado da ortografia*. (pp. 61-75). Belo Horizonte: Autêntica.
- Jaffré, J.-P. (1989). *Didactiques de l'orthographe*. Paris: Hachette.

- Lacerda, F. V. (2009). *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990: A recepção no Brasil e em Portugal*. In Unidade Universitária de Ciências Socio-Econômicas e Humanas. Consultado em março 20, 2013, em http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/letras/ano/ano_2009/tccletras_acordo_ortografico_lingua_portuguesa_1990_lacerda_2009.pdf.
- Macário, M. J. & Sá, C. M. (2011). *Tópico 15*. In Fórum Ortografias. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação. Consultado em URL indisponível.
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e ensino experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. In Casa da Leitura. Consultado em março 17, 2013, em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf.
- Menezes, I. & Sá, C. M. (2004). *Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita, Intercompreensão*, 11, 61-70.
- Ministério da Educação (2008). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Paiva, A. C. S. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pausas, A. D. U. & colaboradores (2004). *A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Artmed (trad).
- Pereira, L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sá, C. M. (2012). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. In Exedra – Revista Científica Escola Superior de Educação de Coimbra. Consultado em março 17, 2013, em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numerotematico-2012.pdf>.

Vygotsky, L. S. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone (trad.).

Anexos

Anexo 1 – Metas curriculares de Português contempladas nas sessões da intervenção didática

Leitura e Escrita LE4

14. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.

14.3. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.

15. Planificar a escrita de textos.

15.1. Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

16. Redigir corretamente.

16.1. Utilizar uma caligrafia legível.

16.2. Escrever com correção ortográfica e de pontuação.

16.3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.

16.4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.

16.5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos.

17. Escrever textos narrativos.

17.1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.

17.2. Introduzir descrições na narrativa.

22. Rever textos escritos.

22.1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.

22.2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada.

22.3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.

22.4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.

22.5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.

22.6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

Educação Literária EL4

23. Ler e ouvir ler textos literários.

23.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

Anexo 2 – Lista de verificação para revisão dos textos narrativos

Características	Sim	Não	Não observado	Sugestões de correção
A caligrafia é legível.				
O texto não apresenta erros ortográficos.				
O texto respeita as regras da pontuação.				
O texto apresenta: as personagens; o espaço; o tempo; os acontecimentos do início da história.				
O texto refere o problema.				
O texto apresenta uma resolução.				

Anexo 3 – Jogo “Acordando”

auto-confiança

microondas

além mar

concepção

pós-parto

primavera

segunda-feira

dezembro

correção

heróico

terça-feira

Inverno

recepção

paraquedas

pára-vento

leêm

* **Completa corretamente:**

Palavra: _____

Está correta

☐

Está errada

☐

Justificação: _____

Correção (se estiver errada): _____



Anexo 4 – Texto com lacunas para preencher com palavras dadas

Preenche os espaços em branco do texto com uma das palavras sugeridas entre parênteses.

A Handa meteu num cesto sete _____ (**Futas – frutas – futras**) deliciosas para a sua amiga Akeyo.

- Vai ser uma _____ (**supresa – surpresa – surpresa**) para ela! - Pensou a Handa. E pôs-se a caminho para a aldeia da Akeyo.

De que fruta é que ela _____ (**gostara – gostára – gostará**) mais? Da banana amarelinha e macia? Ou da goiaba _____ (**de cheiro – decheiro – dcheiro**) doce? Gostará da laranja redonda e _____ (**Sumarenta – somarenta – sumarenta**)? Ou da manga vermelha madurinha? Gostará do _____ (**anánas – Ananá – Ananá**) de folhas aguçadas? Do abacate verde e macio? Ou do maracujá doce e cheiroso? _____ (**de que – de cue – de que**) fruta é que a Akeyo gostará mais?

- Olá Akeyo! – _____ (**Disse – dize – diçe**) a Handa.

- _____ (**Trouxe-te – trouxete – trouche-te**) uma surpresa.

- Tangerinas! – Disse a Akeyo - A minha fruta preferida!

-Tangerinas? – Disse a Handa.

- Mas que surpresa! – Disseram as duas.

Anexo 5 – Lista de verificação relativa a regras de ortografia

Regras de ortografia

Escrevem-se com minúscula os nomes dos meses, das estações do ano e as formas de tratamento.

Exemplos:

- dezembro
- primavera
- senhor doutor

Escrevem-se com minúscula ou maiúscula (facultativamente):

- títulos de livros (exemplo: A Lua de Joana)
- nomes de santos (exemplo: Santa Teresa ou santa teresa)
- nomes de ruas (exemplo: Rua da Boavista ou rua da Boavista)
- nomes de disciplinas e cursos (exemplo: matemática; educação básica)

Nas palavras em que havia duas consoantes seguidas, não se escreve a consoante que não se pronuncia.

Assim escrevemos, por exemplo,

- ação
- ótimo

porque as consoantes não se pronunciam.

Mas escrevemos, por exemplo,

- adepto
- convicção

porque as consoantes são pronunciadas.

O hífen liga:

- formas verbais a pronomes;

Exemplos:

- baixa-te
- perdeu-se

- duas palavras que se juntam para formar uma palavra nova;

Exemplos:

- beija-flor
- guarda-chuva
- abre-latas

- certos prefixos (como ex-, pós-, pré- ou pró- e vice-) a uma forma de base:

Exemplos:

- ex-diretor
- pós-guerra
- pré-escolar
- vice-presidente

EIXO 2

LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Lendas e educação para os valores no 1º Ciclo

Fátima Soares

Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus (Porto)

1. Introdução

O tema deste estudo teve como fonte de inspiração a tão conhecida lenda de S. Martinho. Esta é rica em termos de tradição, fazendo parte integrante do imaginário de muitas crianças, tal como muitas outras lendas.

Deste modo, pretendíamos analisar mais atentamente e utilizando uma nova perspetiva, o papel desempenhado pelas lendas tradicionais, que fazem parte da cultura oral portuguesa, na educação para os valores. Esta é muitas vezes deixada fora da sala de aula, a cargo dos pais/encarregados de educação quando, pelo contrário, deveria estar associada a todas as áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares. Mais do que ensinar alunos, devemos educar cidadãos aptos a viver em comunidade e capazes de respeitar as pessoas e o meio envolvente.

Por outro lado, no 1º Ciclo do Ensino Básico, torna-se importante levar os alunos a contactarem com diversos tipos de texto, tendo como objetivo alargar o seu repertório textual e as suas competências em leitura e escrita. Tal como é referido nos programas de Português para o Ensino Básico, *“o contacto com diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; [...] Assim, o corpus textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo [...] lendas.”* (Reis, 2009: 64-65).

Neste sentido, pretendíamos, com este estudo, perceber se a exploração de lendas poderia contribuir para a formação pessoal e social de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, sensibilizando-os para valores essenciais à vida em comunidade, e se o contacto com textos desta natureza desenvolveria a sua compreensão na leitura, nomeadamente em termos de apreensão da estrutura característica do texto narrativo, através de atividades centradas na compreensão na leitura e na produção escrita.

2. Enquadramento teórico

2.1. Educação para os valores

De acordo com Kohlberg (citado por Marques, 1991: 55), a moralidade não é apenas um *“conjunto de valores, adquiridos a partir do ambiente social”*. Pressupõe a capacidade de *“tomar uma posição perante um dilema ou valores conflitantes”* (Marques, 1991: 55).

Kohlberg (Marques, 1991: 55) defende, então, que o desenvolvimento de uma consciência moral reside no próprio indivíduo e é o *“produto do aparecimento de novas estruturas cognitivas”*, que permitem a compreensão do mundo social e a capacidade de distinguir a sua perspetiva das dos outros.

Kohlberg postulou a existência de três níveis de desenvolvimento moral, sendo que cada um deste se desdobra em dois estádios distintos.

No âmbito deste estudo, a realizar com alunos do 4º ano, o enfoque recaiu sobre o nível pré-convencional e os estádios de orientação pelo castigo e obediência (estádio 1) e orientação instrumental e relativista (estádio 2).

O nível pré-convencional inicia-se aos três anos e prolonga-se até aos doze anos. Durante este período, verifica-se uma *“lenta construção de uma série de conceitos que vão abrindo caminho para a libertação do pensamento”* (Marques, 1991: 59). Deste modo, a criança começa a desenvolver a capacidade de pensar em hipóteses e mostra-se capaz de se pôr na posição de terceiros.

No estádio 1 deste nível, a criança guia a sua ação por critérios de castigo e obediência, isto é, age de forma a evitar punições e acata o poder, já que considera a consequência da sua ação mais importante do que a intenção subjacente a ela. Neste estádio, a empatia ainda não existe e o castigo é a resposta para uma *“má ação”*.

Já no estádio 2 deste nível, a criança demonstra ser capaz de assumir papéis diferentes e de olhar para um problema de forma distanciada. Nesta fase, nas relações humanas, estão presentes elementos de justiça, reciprocidade e partilha igualitária, mas estes são interpretados de forma material.

Existem, no entanto, dúvidas sobre a validade do trabalho de Kohlberg, em particular no que toca à universalidade dos estádios.

Segundo Marques (1991: 76), Kohlberg atribui ao professor um papel de relevo na construção de valores, uma vez que ajuda o aluno a respeitar *“sentimentos e valores alheios”*.

Pressupõe-se pois que a ação do professor não envolverá julgar sentimentos e valores, mas sim *“ajudar na discussão e partilha aberta de ideias sobre questões éticas e cívicas”*.

Marques (1991: 55-56) afirma ainda que *“o ambiente mais adequado ao desenvolvimento moral é aquele em que há mutualidade e democracia nas relações entre as pessoas e em que os alunos são chamados a decidir sobre certas matérias e a intervir na criação das regras”*. Assim, as crianças a quem as regras forem impostas terão mais dificuldade em lhes obedecer, contrariamente àquelas com quem as regras foram negociadas. Ao envolver as crianças na criação de regras, estamos a promover o pensamento crítico e a contribuir para o desenvolvimento moral e de valores.

O principal objetivo da educação para os valores é *“a aprendizagem do viver em comum”* (Marques, 1991: 78). Deste modo, quanto mais variadas e profundas forem as intervenções, melhor será a aprendizagem. Podemos, então, afirmar que o professor não pode trabalhar sozinho, devendo antes integrar a educação para os valores em situações que envolvam toda a comunidade educativa.

Marques (1991: 140) defende ainda a importância de não levar os sujeitos a escolher entre um determinado valor ou outro, mas sim a refletir sobre a importância relativa de cada um dos valores em causa numa dada situação.

Campos (1991:105) refere que dois dos fatores essenciais para atingir os objetivos acima referidos são o domínio de competências da linguagem e o exercício do juízo sociomoral.

Ainda nesta linha, o autor também não aconselha uma abordagem *“conformista a normas e valores”* (Campos, 1991: 105). Antes defende o desenvolvimento da capacidade de os aplicar, de forma a resolver os problemas que o sujeito poderá encontrar no decurso da sua vida.

Abordar os valores na escola é, de facto, uma tarefa que não pode ser deixada ao acaso. Podem ser adotadas diversas estratégias, embora se verifiquem poucos resultados práticos resultantes destas.

Uma das estratégias que deve ser tida em consideração é a abordagem ecológica à escola, cujo enfoque recai sobre o *“contexto de vida que é a escola e de que fazem parte as relações desta com a família e a comunidades e as normas culturais que lhe subjazem”* (Campos: 1991: 106)

Portanto, importa não só trabalhar os valores com os alunos, mas também com todo o contexto educativo, por forma a obter melhores resultados.

2.2. Importância da compreensão na leitura

O processo de leitura implica muito mais do que uma (aparentemente simples) descodificação de fonemas e reconhecimento das palavras por eles formadas.

Pressupõe também um conhecimento prévio do conceito que as palavras representam e esse conhecimento constrói-se falando e lendo. Podemos, pois, afirmar que, para aprender a ler, é preciso ler e que a leitura promove o desenvolvimento de competências de leitura. Ou seja, só experienciando a leitura o aluno poderá desenvolver competências de leitura.

Assim, a leitura é um processo complexo, que implica o domínio de várias competências.

Antão (1997) considera que a leitura apresenta três níveis:

- fonético, que corresponde à atribuição de sons às letras e símbolos gráficos que as representam;
- sintático, em que interessa principalmente o conhecimento da estrutura da frase e a forma como a informação se organiza na mesma;
- semântico, associado a conhecimentos prévios de semântica, necessários para que o leitor consiga compreender o significado do que leu, logo contribuindo para o desenvolvimento do seu vocabulário.

Significa isto que, ao ler a palavra *janela*, o leitor poderá descodificar o significado dos fonemas e decifrá-la corretamente, poderá aplicar a palavra numa frase de forma correta (por exemplo, *A menina está à janela.*) e deverá também fazer corresponder a palavra *janela* ao objeto “janela”.

À medida que o leitor ganha experiência, essas técnicas passam a estar automatizadas, permitindo pois um melhor desempenho em leitura.

A leitura é essencial para o exercício de uma cidadania ativa e crítica e apresenta duas vertentes distintas: a leitura funcional e a leitura recreativa.

Considera-se leitura funcional a que é realizada como forma de encontrar a informação necessária para resolver um problema.

A leitura recreativa, tal como a própria designação indica, é realizada por prazer e vista como uma atividade de lazer.

Sobre a importância da leitura recreativa, Antão (1997: 13) escreve: *“Ela distrai e dá prazer, forma intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolve a imaginação do leitor, amplia a capacidade crítica, favorece a aquisição de cultura, a autonomia pessoal e a relação social.”*

Segundo Inês Sim-Sim (2001: 51), a leitura e a escrita são tidas como usos secundários da língua. Significa isto que, contrariamente ao que acontece com a linguagem oral, passível do desenvolvimento de competências de forma natural e espontânea, é necessário ensinar a ler e a escrever, recaindo sobre a escola uma grande parte dessa responsabilidade. Esta visão é relevante, mas importa ter em consideração que, se a linguagem oral não for estimulada, a aprendizagem da comunicação oral não irá acontecer por si só.

Ainda de acordo com Sim-Sim (2001: 51), aprender a ler é *“um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina. [...] é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, características das línguas de escrita alfabética”*.

Para além desta componente “mecânica”, importa que o leitor retire sentido do que está a ler, qualquer que seja o tipo de texto e a finalidade da leitura. Importa que o leitor transforme a informação do texto em conhecimento e que o consiga mobilizar de forma a ser capaz, inclusive, de resolver problemas posteriormente, podendo assim corresponder *“às exigências literárias da sociedade atual”* (Sim-Sim, 2001: 51).

2.3. Estratégias de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

Viana (2002: 12) considera a leitura *“não só uma atividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um ato de pensamento e julgamento pessoal”*.

Neste sentido, torna-se ainda mais importante adotar uma ação educativa que potencialize o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. Interessa também desenvolver, na sala de aula, atividades que contribuam para a promoção da leitura.

Constance Weaver (referenciada por Sá, 2004: 19) apresenta sugestões que orientam esse objetivo principal. Assim sugere a leitura de textos variados, literários ou não, a leitura em voz alta, a leitura de textos de autoria própria e

a criação na sala de um “*universo de leitura*”, que passa por proporcionar ao aluno a vivência de diversas situações que desenvolvam o gosto pela leitura e pela escrita, tais como, por exemplo, realizar leituras por “*prazer*” e mesmo a construção de livros com as suas próprias histórias.

Inês Sim-Sim (2007, p. 35-36) defende que, para a compreensão de textos narrativos, devem ser adotadas estratégias que incluam a compreensão global do texto como um todo ou de parte específicas deste, a interpretação do texto, a análise da estrutura intratextual, a exploração do tema central e das personagens principais e a exploração do significado subjacente ou explícito do texto.

As estratégias passíveis de adoção são inúmeras e cada uma tem diferentes objetivos e conduz a diferentes resultados. Cabe, pois, ao professor, enquanto mediador de leitura, adotar as que melhor correspondam às necessidades do seu grupo, contribuindo assim para que os seus alunos adquiram e desenvolvam competências de leitura.

No âmbito do nosso estudo, adotámos estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura propostas por Sá (2009):

- *trabalhar a identificação das ideias principais veiculadas pelos textos lidos*, através de atividades centradas na identificação do tema do texto e das suas ideias principais e secundárias;

- *trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto*, assinalando a sua presença num texto lido ou identificando marcas textuais que ajudem a definir as diferentes partes dessa estrutura num dado texto.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Tendo em conta os objetivos investigativos que nos propúnhamos atingir através do nosso estudo e as questões de investigação para as quais procurávamos resposta, considerámos que a metodologia de investigação mais apropriada seria de índole qualitativa.

Tínhamos como objetivos de investigação:

- Sensibilizar alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico para valores essenciais à vida em comunidade;

- Desenvolver nesses alunos competências para a apreensão da estrutura característica do texto narrativo, através de atividades centradas na compreensão na leitura e na produção escrita.

Procurávamos ainda obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Será que:

- A exploração de lendas pode contribuir para a formação pessoal e social de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico?
- O contacto com textos diferentes desenvolve competências em compreensão na leitura nestes alunos?

Considerando a forma como as sessões da nossa intervenção didática foram concebidas e implementadas e tendo em conta o tipo de dados recolhidos e analisados, esta metodologia pareceu-nos a mais indicada, uma vez que *“a pesquisa qualitativa vem sendo caracterizada pela investigação que utiliza dados em forma de palavras, discurso ou outras maneiras não-numéricas de expressão”* (Cunha, 1993: 100).

Dentro deste tipo de metodologia, desenvolvemos um estudo de caso com alguns contornos de investigação-ação.

Estas opções metodológicas encontram-se intrinsecamente associadas ao tipo de trabalho que é requerido pela ligação estabelecida entre as unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2 e Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2: investigação associada a um problema detetado na prática, suscitando interrogações para as quais vamos procurar resposta através da investigação.

3.2. A intervenção didática

Decorreu na Escola do 1º Ciclo de Ensino Básico de Chave, integrada no Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, constituído no ano letivo de 2002/2003. Este agrupamento localiza-se na cidade e sede de freguesia homónima e pertence ao concelho de Ílhavo, do distrito de Aveiro.

Dividiu-se em cinco sessões distintas, que ocorreram no primeiro período do ano letivo de 2012-2013. Contemplaram as metas curriculares de Português apresentadas em anexo a este texto (cf. Anexo).

As crianças com quem foi realizado este estudo estavam a frequentar o 4º ano de escolaridade e tinham idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

3.2.1. Primeira sessão

A primeira sessão centrou-se nas características de um género narrativo: a lenda.

Num primeiro momento, foram identificadas e caracterizadas as concepções prévias das crianças sobre o conceito de *lenda*.

Seguidamente procedeu-se ao visionamento de um vídeo relativo à lenda de S. Martinho e sua exploração, com base em algumas questões a que os alunos deviam responder oralmente: *Quais são as características de uma lenda? Quem são as personagens desta lenda? Quem são as personagens principais? E as secundárias? Onde se passa esta narrativa? Em que época se passa esta lenda? Como começa a narrativa? O que desencadeia a ação? O que acontece na narrativa? Como acaba a narrativa? Será que as personagens conseguem resolver o seu problema?*

É de referir que os alunos não tiveram acesso ao texto do vídeo.

Por fim, foi pedido a cada criança que escrevesse uma definição de *lenda*.

3.2.2. Segunda sessão

Focou-se na compreensão e interpretação da lenda de São Martinho.

Inicialmente foi apresentado um PowerPoint com o objetivo de rever as características da banda desenhada, que eram já do conhecimento dos alunos.

Depois, foi pedido a uma criança que fizesse o reconto oral da lenda explorada na sessão anterior.

Após o reconto, foram entregues aos alunos folhas com uma prancha delineada e seis vinhetas marcadas. Estes deveriam usar esse material, para, em grupos de quatro elementos, elaborarem uma versão da lenda em banda desenhada. Desta forma, teriam que identificar os principais momentos da narrativa.

Depois de feita a banda desenhada, cada grupo escreveu um pequeno comentário, salientando o que tinha corrido bem no decurso do trabalho e quais as dificuldades que tinham encontrado.

3.2.3. Terceira sessão

Focou-se essencialmente na educação para os valores.

Os alunos discutiram, em grande grupo, a mensagem subjacente à lenda de S. Martinho e foi-lhes pedido que respondessem, por escrito e individualmente, à seguinte pergunta: *Que mensagem transmite a lenda de S. Martinho?*

De seguida, visionaram um pequeno vídeo, que apresentava diversos exemplos de solidariedade e altruísmo, e tentaram fazer a leitura e interpretação das imagens apresentadas.

Por fim, foi pedido às crianças que comparassem duas imagens: uma relativa à lenda de S. Martinho e outra que representava um senhor a entregar os seus chinelos a uma menina de pés descalços e com aparência de sem-abrigo.

3.2.4. Quarta sessão

Nesta sessão, o enfoque foi novamente posto na educação para os valores e também no desenvolvimento de competências de produção escrita.

Foi pedido às crianças que escrevessem um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício. Este deveria ter, no máximo, quinze linhas, “cabeça, tronco e membros” e respeitar a estrutura da narrativa.

Os textos foram escritos individualmente e foi permitido às crianças que fizessem um rascunho, de modo a que elas tivessem a oportunidade de fazer uma autocorreção do seu texto, antes de o registarem na folha que iriam entregar.

3.2.5. Quinta sessão

A última sessão foi ocupada por uma só atividade: a adaptação ao texto dramático de um dos episódios de solidariedade relatados pelas crianças na sessão anterior.

Num momento inicial, foram discutidas as características do texto dramático com recurso a uma apresentação em PowerPoint.

De seguida, todos os textos escritos pelos alunos na sessão anterior foram lidos e analisados, para selecionar um episódio que fosse mais significativo para a turma e que correspondesse ao que era pedido.

Por fim, em grande grupo, converteu-se esse texto narrativo num texto dramático. Ao texto produzido foi dado o título de “O dia da solidariedade”.

4. Análise e interpretação dos dados

Para poder responder às questões de investigação e avaliar se os objetivos formulados para este estudo tinham sido atingidos, procedemos à análise dos dados recolhidos durante a intervenção didática.

Tendo em conta a problemática em estudo, recolhemos dados relativos à educação para os valores e ao desenvolvimento da compreensão na leitura.

4.1. Relativos à educação para os valores

Marques (1991: 76) refere que, segundo a teoria de Kohlberg, o professor desempenha um papel fundamental na educação para os valores, uma vez que ajuda o aluno a respeitar *“sentimentos e valores alheios”*. Portanto, pressupõe-se que a ação do professor não envolverá julgar sentimentos e valores, mas antes *“ajudar na discussão e partilha aberta de ideias sobre questões éticas e cívicas”*.

O principal objetivo da educação para os valores é *“a aprendizagem do viver em comum”* (Marques, 1991: 78). O mesmo autor (Marques, 1991: 140) defende ainda a importância de não levar os sujeitos a escolher entre um determinado valor ou outro, mas sim a refletir sobre estes.

No decurso da nossa intervenção didática, recolhemos dados relacionados com esta componente, que correspondem aos pequenos textos que os alunos escreveram sobre a moral da lenda de S. Martinho.

A sua análise de conteúdo permitiu-nos verificar que:

- a grande maioria dos alunos (14, correspondendo a 87,5%) se apercebeu da existência de uma mensagem subjacente a esta lenda e conseguiu expô-la por palavras suas, demonstrando tê-la compreendido;

- os dois alunos restantes (correspondendo a 12,5%) fizeram uma espécie de resumo da lenda [*“A mensagem que transmite a lenda de São Martinho, é que o São Martinho corta a capa ao meio e uma metade é para ele, e a outra metade é para o romano.”* (A12); *“A lenda de S. Martinho transmite um milagre que está a acontecer.”* (A16)].

A análise de conteúdo das narrativas escritas pelos alunos individualmente revela-nos um cenário semelhante:

- na sua grande maioria (14, correspondendo a 87,5%), os alunos foram capazes de identificar um exemplo de solidariedade, fictício ou verídico, e de o usar como base para a redação de uma narrativa;

- apenas três alunos (correspondendo a 17,6%) não conseguiram narrar um episódio de solidariedade.

Tal deve-se não tanto à falta de uma moral nos seus textos, mas antes à dificuldade em construir uma narrativa, aspeto que analisaremos mais adiante.

São de destacar os resultados menos positivos de A12 e A17, dois alunos com necessidades educativas especiais distintas. O aluno A12 parecia não ter percebido a tarefa solicitada, dado que o seu texto nos remetia para uma situação na qual não estava representado nenhum exemplo de solidariedade. Já o aluno A17, que revelava muita dificuldade a nível da leitura e expressão escrita, nem sequer conseguiu produzir um texto, limitando-se a fazer uma ilustração e a legendá-la: *“O senhor deu uma flor à menina. A menina ficou envergonhada.”* Este produto reflete o vídeo que os alunos haviam visionado previamente à solicitação desta tarefa, do qual constavam várias imagens relativas a exemplos de pessoas solidárias e altruístas.

Os restantes alunos parecem ter compreendido o que lhes tinha sido pedido. Na sua maioria, relataram exemplos de amigos que ajudavam amigos e de pessoas que ajudavam animais e também as suas famílias.

4.2. Relativos ao desenvolvimento da compreensão na leitura

As atividades incluídas na nossa intervenção didática centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura visavam a identificação de ideias principais de textos explorados e da estrutura do texto narrativo.

4.2.1. Identificação das ideias principais de um texto

A atividade de elaboração de bandas desenhadas alusivas aos momentos mais importantes da lenda de S. Martinho permitiu-nos avaliar o desempenho dos alunos em identificação das ideias principais de um texto.

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise dos textos produzidos:

Ideias principais do texto	Nº de grupos que identificam	%	Nº de grupos que não identificam	%	Total (nº de grupos)	Total (%)
S. Martinho é cavaleiro.	4	100	0	0	4	100
Numa viagem, S. Martinho encontra um mendigo.	2	50	2	50	4	100
S. Martinho partilha a sua capa com o mendigo.	4	100	0	0	4	100
Acontece um milagre e/ou o sol volta a brilhar.	3	75	1	25	4	100

Quadro 1 – Desempenho dos grupos na identificação das ideias principais da lenda estudada

A leitura deste quadro revela que os alunos foram capazes de identificar as ideias principais da lenda apresentada e de as incorporar, de forma adequada, na produção da banda desenhada pedida.

Todos os grupos conseguiram identificar o principal momento da narrativa: S. Martinho partilha a sua capa com o mendigo. Conseguiram, de igual forma, transmitir a ideia de que S. Martinho era um cavaleiro.

Apenas um dos grupos teve dificuldade em representar graficamente o milagre: nas duas últimas vinhetas, os membros deste grupo representaram S. Martinho a entregar a capa ao mendigo e, na última, um grande sol. Como o sol por si só não explica o que aconteceu, teria sido necessário incluir uma legenda numa das vinhetas. Mas isso não se verificou.

A dificuldade em identificar a viagem da personagem principal parece estar diretamente relacionada com a dificuldade em compreender a linha temporal na qual a história se desenvolve. Essa pode derivar do facto de os alunos não terem tido acesso a uma versão escrita do texto da lenda, dado que apenas contactaram com esta através de um vídeo, que visionaram três vezes em duas ocasiões distintas.

Pensamos que o facto de o texto ter sido explorado oralmente na aula e de, em diálogo com cada grupo, termos destacado os momentos principais da

narrativa e os acessórios contribuiu para o bom desempenho dos alunos nesta atividade.

4.2.2. Estrutura do texto narrativo

Os dados recolhidos para analisar este aspeto correspondiam às definições de *lenda* que os alunos tiveram de apresentar por escrito, no final da primeira sessão da intervenção didática.

A sua análise de conteúdo revelou que, de um modo geral, conseguiram identificar os principais elementos característicos de uma lenda: o facto de se tratar de um texto narrativo e de combinar elementos fantasiosos com factos reais.

Apenas sete alunos (43,75%) identificaram a associação à tradição oral patente nas lendas. Os alunos que identificaram tal ligação fizeram-no usando expressões como, por exemplo, *“uma lenda é uma história antiga passada de geração em geração (...)”* (A3).

Também só sete alunos (43,75%) identificaram corretamente os três elementos característicos da lenda, como é o caso de A8, que escreve: *“Uma lenda é uma história que pode ser verdadeira. Vem da tradição oral e que por isso passa de geração em geração”*.

A atividade de elaboração de bandas desenhadas alusivas aos momentos mais importantes da lenda de S. Martinho também nos permitiu avaliar o desempenho dos alunos em termos de estruturação da narrativa.

Quanto à identificação da estrutura narrativa, a análise dos dados revela que:

- todos os grupos identificaram corretamente a situação inicial, constituindo exceção as indicações relativas ao tempo em que se situa o início da narrativa;
- todos os grupos identificaram corretamente a ação inicial;
- houve um grupo que não conseguiu identificar o problema, provavelmente devido a algum tipo de distração, causada pelo relacionamento difícil entre os seus membros;
- todos os grupos identificaram corretamente a resolução.

A dificuldade em identificar o tempo no qual a história decorre pode estar relacionada com o facto de as crianças não terem tido acesso ao texto em versão escrita: por terem apenas ouvido o texto, tiveram dificuldade em me-

morizar as indicações relativas ao tempo, pelo que não as introduziram nas suas bandas desenhadas.

Apesar de todos os grupos terem, de uma forma ou de outra, apresentado uma resolução para o problema, nem todos conseguiram comunicar a ideia da ocorrência de um milagre. É o caso do Grupo B, que o representa na última vinheta, mas de tal forma que essa ideia não fica clara para o leitor da sua banda desenhada, parecendo-nos que também não era evidente para o grupo.

Também analisámos, do mesmo ponto de vista, os episódios de solidariedade relatados pelos alunos, individualmente e por escrito.

A grande maioria das crianças identificou corretamente uma situação inicial e um problema (12 alunos, correspondendo a 70,5%).

No que se refere à situação inicial, no seu texto, tentaram descrever o contexto em que o episódio narrado se iria desenrolar: por exemplo, *“Estava um dia lindo na cidade de Aveiro, as ruas estavam enfeitadas com neve, era dia de Natal e um dia de solidariedade estava para vir.”* (A5).

Quando passaram à apresentação do problema, de um modo geral, optaram por uma frase: por exemplo, *“(...) encontrou uma rapariga sem nada e abandonada.”* (A9).

Em muitos casos, aconteceu que os alunos investiram muito na apresentação da situação inicial, mas depois sentiram-se constrangidos, quer em termos de tempo, quer em termos de espaço, uma vez que foi sugerido que o texto tivesse aproximadamente quinze linhas.

Os problemas agravaram-se no que diz respeito à resolução. Houve alunos que confundiram esta categoria da estrutura da narrativa com uma reflexão sobre a importância e a oportunidade de ser caridoso.

Em suma, a análise destes textos, quanto à estruturação da narrativa, permitiu-nos verificar que:

- metade das crianças distinguiu corretamente a estrutura do texto narrativo;
- algumas das crianças (5 alunos, correspondendo a 29,5%) dedicaram-se mais à apresentação da situação inicial e sentiram algumas dificuldades em apresentar um problema;
- essas dificuldades acentuaram-se na altura de resolver esse mesmo problema;
- dois alunos (A7 e A15) escreveram narrativas com mais de um episódio;

- algumas crianças (5 alunos, correspondendo a 29,5%) escreveram textos que não respeitavam a estrutura do texto narrativo, já que

- dois alunos (A4 e A14) reduziram a narrativa a um parágrafo no meio de um texto essencialmente consagrado à reflexão sobre a solidariedade;
- um outro aluno (A5) descreveu uma campanha de solidariedade;
- outro ainda (A11) escreveu uma reflexão sobre a importância de ser solidário;
- um aluno com NEE (A17) limitou-se a fazer um desenho, acompanhado por uma legenda (*“O senhor deu uma flor à menina. A menina ficou envergonhada.”*).

5. Conclusões

5.1. Relativas à educação para os valores

Após a análise dos dados e a discussão dos resultados, podemos afirmar que, no cômputo geral, os alunos que participaram na nossa intervenção didática atingiram o objetivo proposto, no que dizia respeito à educação para os valores. Assim, verificámos que o contacto com a lenda de S. Martinho funcionou como um ponto de partida para os sensibilizar para valores essenciais à vida em comunidade, em particular para a importância da solidariedade.

Na sua maioria, os alunos que participaram no nosso estudo mostraram que tinham compreendido a mensagem subjacente à lenda de S. Martinho: a atitude altruísta da personagem principal da lenda e a sua ação desinteressada em benefício de um desconhecido necessitado.

A análise das narrativas que os alunos elaboraram revelou que estes tinham desenvolvido diversas competências a nível psicológico, tais como a empatia e a capacidade de perceber os pontos de vista dos outros.

Por conseguinte, à questão de investigação “Será que a exploração de lendas pode contribuir para a formação pessoal e social de alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico?”, respondemos afirmativamente. O nosso estudo permitiu-nos perceber que a exploração de uma lenda é um bom ponto de partida para contribuir para o processo de formação pessoal e social dos alunos. A diversidade existente no nosso património cultural permite-nos contactar com numerosas lendas com diversas morais subjacentes, que podem servir de ponto

de partida para o desenvolvimento moral dos alunos.

Estas poderão, então, desempenhar um papel fundamental neste contexto, despoletando discussões relativas a questões de formação pessoal e social. No caso do nosso estudo, através da exploração da lenda de S. Martinho, foram discutidos tópicos como a importância de ajudar os outros sem esperar nada em troca, o facto de que, ao ajudarmos os outros, também nos sentimos bem connosco e a ideia de que ajudar os outros pode ser feito de várias formas, não apenas através da doação de bens materiais.

5.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

Passamos agora às conclusões decorrentes da análise dos dados relativos ao desenvolvimento da compreensão da leitura e da discussão dos resultados.

Pudemos concluir que os alunos foram capazes de atingir os objetivos inicialmente estabelecidos, isto é, tinham desenvolvido competências relacionadas com a identificação de ideias principais e secundárias nos textos explorados nas sessões da intervenção didática e a apreensão da estrutura característica do texto narrativo, através de atividades centradas na compreensão na leitura e na produção escrita.

Na sua maioria, estes alunos foram capazes de escrever narrativas que incluíssem as categorias da estrutura apresentada por Giasson (1993: 134) – “*exposição, acontecimento desencadeador, complicação, resolução, fim e moral*”.

O mesmo se passou na elaboração da banda desenhada: de certa forma, todos foram capazes de respeitar a estrutura narrativa.

Inês Sim-Sim (2007: 35-36) defende que, para a compreensão de textos narrativos, devem ser adotadas estratégias que incluam a compreensão global do texto como um todo ou de parte específicas, a interpretação do texto, a análise da estrutura intratextual, a exploração do tema central e das personagens principais e a exploração do significado subjacente ou explícito do texto.

Pensamos que a intervenção didática que implementámos proporcionou aos alunos que participaram no nosso estudo a oportunidade de viver experiências deste tipo e considerámos que obtivemos resultados satisfatórios.

Logo, à questão de investigação “Será que o contacto com textos diferentes desenvolve competências em compreensão na leitura nestes alunos?”, respondemos afirmativamente.

Verificámos, na prática, o que Inês Sim-Sim (2007: 11) nos diz: devemos *“estimular o seu [dos alunos] comportamento como leitores e a ampliação do seu conhecimento experiencial sobre a vida e o Mundo”*. As experiências de leitura devem ser bem ponderadas, uma vez que *“a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão* (Sim-Sim, 2007:12).

6. Sugestões pedagógico-didáticas

Após a implementação das sessões, a análise dos dados recolhidos, a discussão dos resultados e a apresentação das conclusões deste estudo, parece-nos pertinente apresentar algumas sugestões pedagógica-didáticas relativas à educação para os valores e à compreensão na leitura.

6.1. Relativas à educação para os valores

A educação para os valores faz-se vivendo e não é limitada à teoria. Desta forma, consideramos essencial pôr os alunos em situações práticas, que permitam avaliar o real impacto das lendas na educação para os valores essenciais à vida em comunidade. Ler uma lenda e usá-las como base para criar momentos de discussão, em pequeno ou em grande grupo, poderá promover situações enriquecedoras da educação para os valores.

Assim, devemos, enquanto professores, promover situações de crescimento neste âmbito, não só em contexto escolar, mas com base em vivências diárias fora da escola.

Pode-se, igualmente, apostar na criação de um “parlamento dos valores”, onde, com regularidade, poderão ser introduzidas situações-problema, que levarão as crianças a discutir o que é “certo” e o que é “errado” e qual a melhor forma de proceder em determinadas situações.

Também a realização de atividades de role-playing poderá ser uma forma de trabalhar o desenvolvimento a nível da formação pessoal e social.

No entanto e acima de tudo, a educação para valores vive-se, experiencia-se. É importante não perder de vista esta ideia. Logo, o melhor método que podemos adotar para sensibilizar os nossos alunos para uma determinada conduta comportamental e levá-los a compreender a importância dos valores na vivência em sociedade é o exemplo dado por nós, professores, e pela restante comunidade educativa, que deve estar envolvida neste processo.

6.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

A exploração da compreensão da leitura pode passar por uma série de atividades. Passaremos agora a apresentar algumas que nos parecem mais pertinentes para o trabalho com textos narrativos, mais especificamente com lendas.

Uma atividade que poderá ser desenvolvida é entregar o texto escrito aos alunos e dar-lhes a oportunidade de o ler e de identificar, individualmente ou em pequeno grupo, os momentos principais da história. Poderão ser entregues diferentes textos aos diversos grupos, que poderão depois proceder à apresentação dos resultados do seu trabalho à turma e ao professor.

Outra atividade que poderá ser feita é trabalhar a compreensão de textos previamente estudados a partir de um jogo em forma de questionário. Poderá ser jogado até como forma de conclusão do estudo de um texto. Os alunos devem ser envolvidos desde o início e ter conhecimento do objetivo final do estudo do texto. Esse conhecimento poderá levar a um acréscimo de empenho na compreensão, ao mobilizar o lado competitivo dos alunos.

Uma outra forma de estimular a compreensão na leitura é “*criar na sala de aula um universo de leitura*”, dando aos alunos a oportunidade de “*experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela língua escrita*”, criando momentos nos quais estes possam “*praticar a leitura por prazer e construir livros de histórias com os seus textos e com textos dos companheiros*” (Sá, 2004: 20). Numa aproximação ao tema do nosso estudo, poderão ser construídos livros a partir de recolhas de lendas realizadas pelos alunos.

Para uma compreensão mais aprofundada, uma boa estratégia a adotar será a elaboração de mapas conceituais ou a criação de questionários de interpretação (por exemplo: *Onde se passa a história Quando? Quem são as personagens principais? Qual é o problema? Quais os principais episódios? Qual a solução? Existe alguma moral (subjacente ou explícita) nesta história?*), que levarão os alunos a ler o texto.

7. Limitações do estudo

Em jeito de conclusão, passaremos agora a destacar alguns obstáculos que surgiram no decorrer das sessões e que limitaram o alcance do nosso estudo.

A principal limitação foi avaliar o impacto do contacto dos alunos com as lendas sobre a sua formação pessoal e social em contexto de sala de aula.

As verdadeiras mudanças deverão ocorrer na forma como os alunos se relacionam entre si e com a comunidade em que estão inseridos e essas interações não puderam ser avaliadas no âmbito deste estudo.

Encontramos também limitações a nível do tempo. Algumas sessões necessitavam de ter tido uma maior duração, para poderem dar origem a mais momentos de discussão.

Uma outra limitação prende-se também com a necessidade de envolver a restante comunidade escolar. Caso o projeto de sensibilização à educação para os valores tivesse sido alargado a toda a escola, teríamos certamente verificado outro tipo de resultados.

8. Sugestões para outros estudos

A realização deste estudo levou-nos a ponderar a possibilidade de levar a cabo outros estudos semelhantes, que pudessem trabalhar outros valores com recurso a outras lendas ou a outros tipos de textos.

Bibliografia/Webgrafia

Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Coleção "Cadernos Correio Pedagógico", nº 36. Porto: Edições ASA.

Campos, C. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.

Cunha, M. I. (1993). *Didática: rutura, compromisso e pesquisa*. Coleção "Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico". São Paulo: Papirus Editora.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA (trad.).

Marques, R. (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico – o currículo implícito e explícito*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Reis, C. (coord.) (2009) *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sim-Sim, I. (org.) (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Coleção “Horizontes da Didática”. Porto: Edições ASA.

Anexo – Metas curriculares de Português contempladas nas sessões da intervenção didática

Leitura e escrita LE4

7. Ler textos diversos

7.1. Ler textos narrativos e banda desenhada.

9. Organizar os conhecimentos do texto

9.2. Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata) e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.

9.3. Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções).

10. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.

10.2. Propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações apresentadas.

15. Planificar a escrita de textos.

15.1. Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.

16. Redigir corretamente.

16.1. Utilizar uma caligrafia legível.

16.2. Escrever com correção ortográfica e de pontuação.

16.3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.

16.4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.

16.5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos.

21. Escrever textos diversos.

21.2. Escrever legendas para banda desenhada, falas, diálogos.

22. Rever textos escritos.

22.1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.

22.2. Verificar se o texto obedece à tipologia indicada.

22.3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.

22.4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.

22.5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.

22.6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

Educação Literária EL4

23. Ler e ouvir ler textos literários.

23.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.

24.3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar.

24.4. Delimitar os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final.

24.5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo).

24.6. Recontar histórias lidas, distinguindo introdução, desenvolvimento e conclusão.

25. Ler para apreciar textos literários.

25.2. Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias.

EIXO 3

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DAS CIÊNCIAS

Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar

Patrícia Carvalho
Creche da Santa Casa da Misericórdia de Arouca

1. Introdução

O nosso projeto incidiu no tema *Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré-Escolar*.

A motivação para a realização deste projeto de intervenção e investigação decorreu do interesse pessoal que sempre tivemos pelas temáticas exploradas e, principalmente, da preocupação em sensibilizar as crianças para a importância de uma alimentação saudável, uma vez que a obesidade infantil constitui um grave problema de saúde a combater desde as idades mais precoces.

O desenvolvimento de competências em compreensão na leitura surge, neste projeto, associado à exploração de obras de literatura infantil, já que ela trata o tema explorado, numa linguagem acessível às crianças.

Paralelamente à temática da compreensão da leitura, explorámos o tema da alimentação saudável, por fazer parte do quotidiano das crianças e pela sua importância na vida do ser humano.

Desta forma, planeámos as atividades a desenvolver em cada sessão, de modo a desenvolver nas crianças competências em compreensão na leitura e, simultaneamente, levá-las a refletir sobre a alimentação correta e os princípios para uma vida saudável, consolidando assim, os seus conhecimentos sobre esta temática.

2. Enquadramento teórico

2.1. Características e funções da literatura infantil

A nossa revisão da bibliografia relacionada com este tema permitiu-nos constatar que são vários os autores que se debruçam sobre este mundo, refletindo sobre o seu conceito, gênese e evolução.

Para Ramos (2007: 67), a literatura para a infância é toda *“a produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária”* e que *“apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concebida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos”*.

Relativamente às funções da literatura infantil, Manzano (1988: 54-55) refere que a literatura infantil *“tem como função oferecer um espaço lúdico a partir do qual promove uma corrente de comunicação em múltiplas direções: o mundo da palavra, do mito, da imagem, das estruturas narrativas, da musicalidade, da linguagem e do verso, das renovações criativas que a comunicação gestual e dramática oferecem”*.

Para Ramos (2009), a literatura infantil apresenta essencialmente três características:

- i) “a vertente estética”, que diz respeito à obra vista como produto de uma arte;
- ii) “a vertente lúdica”, em que a obra se apresenta como jogo e brincadeira;
- iii) “a vertente pedagógica”, em que a obra é tida como objeto de formação, informação e educação para diversos temas.

Segundo Gomes (2004), o contacto com a narrativa permite à criança:

- i) “a construção de ‘mundos’, assente nas virtualidades da palavra e da imaginação”;
- ii) “o convívio com uma forma, enraizada na tradição, de modelar o ‘real’ e exprimir ideias, valores e mundividências”;
- iii) “o acesso a um discurso estruturado em cujo conteúdo adquirem relevo as noções de personagem e ação, espaço e tempo, causa e consequência”;
- iv) “a observação de como tais noções se materializam e articulam no plano textual”.

2.2. Seu contributo para a educação para os valores

Segundo Balça (2008: 2), *“Os textos de literatura infantil não são inocentes, e para além de encerrarem em si mesmos valores literários e valores estéticos, estão igualmente impregnados de valores sociais e de valores éticos”*.

Existem inúmeras formas de educar as crianças para os valores em contexto formal, no qual a escola ocupa um lugar de destaque. Uma delas (por nós escolhida para a implementação deste projeto) pode ter como base a exploração de obras de literatura infantil, uma vez que estas abordam temas relevantes da sociedade moderna. De facto, através de um diálogo afetivo e próximo da criança, de modo a que lhe seja possível compreender a mensagem que se pretende transmitir, consegue-se desenvolver nesta o gosto pelas palavras e pelas histórias e sensibilizá-la para valores como a solidariedade, a justiça, a tolerância, o respeito, a verdade, entre muitos outros.

Para Gomes (2006: 4), a leitura é *“uma das atividades que mais contribuem para o desenvolvimento das diferentes facetas da personalidade”, o livro “um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor...” e “o hábito de ler, na criança, desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência”.*

Segundo Azevedo (2006: 42), através da literatura, *“a criança é sensibilizada para a existência positiva da diferença, compreendendo que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, formas essas que, apesar da sua diferença e diversidade, são igualmente legítimas e importantes na própria definição do homem ...”.*

2.3. Problemas relacionados com a alimentação na sociedade atual

Uma característica importante da sociedade atual corresponde à propensão para se fazer uma alimentação que não é saudável. Daqui resulta o aparecimento de cada vez mais casos de obesidade infantil, entre outras consequências nefastas.

As causas da obesidade infantil são variadas. O consumo diário de calorias em maior número do que aquelas que são gastas é o grande – senão o principal – responsável pelo excesso de peso nas crianças. De facto, as mudanças de hábitos alimentares introduzidas há alguns – não muitos – anos atrás induzem um maior consumo de *fast food* e de alimentos pouco nutritivos e a ingestão de bebidas extremamente ricas em açúcar e gordura, nutricionalmente pobres, mas com muitas calorias. A uma dieta desequilibrada junta-se ainda a crescente tendência para o sedentarismo na infância e, como refere Duarte (2012: 71), a *“inatividade será um fator facilitador do desenvolvimento da obesidade”.*

Segundo a mesma autora, para combater esta tendência, é recomendado que as crianças pratiquem em média *“duas horas de atividade física diária”* (*ibidem*).

As consequências do excesso de peso na vida de uma criança manifestam-se ao nível da saúde, mas também a nível social e emocional. Não podem ser desprezadas, uma vez que está comprovado que uma criança obesa tende a ser um adolescente obeso e, posteriormente, poderá tornar-se um adulto obeso. Desta forma, os problemas que sente na infância prolongar-se-ão por toda a sua vida.

Para Lagacé (1976: 15), *“a alimentação tem um papel importante no comportamento intelectual; uma criança que vá para a escola sem se ter alimentado, convenientemente, de manhã não consegue obter um rendimento escolar comparável à que toma regularmente o pequeno-almoço”*. De facto, um dos muitos fatores que levam ao insucesso escolar das crianças e jovens prende-se com uma pobre, incorreta e desequilibrada alimentação. Uma criança que se mostre frequentemente apática, distraída, triste e cujo rendimento escolar é baixo pode estar a sofrer as consequências de uma alimentação deficitária (cf. Dias, 2006: 24).

2.4. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

2.4.1. Sua importância no âmbito da Educação Pré-Escolar

Sim-Sim (2007: 7) refere que ler é *“compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”*. E ainda que *“por compreensão na leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. [...] o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem...”* (*ibidem*).

Segundo Poslaniec (2006: 10-12), se pretendemos incutir o prazer de ler nas crianças, temos de ter em conta os seguintes aspetos:

- i) *“propor-lhes uma escolha muito variada de livros”;*
- ii) *“propor-lhes livros que se dirijam ao imaginário”;*
- iii) *“não os obrigar a ler”;*
- iv) *“não os obrigar a dar conta da leitura a não ser para saber se eles efetivamente leram e compreenderam”;*

- v) *“não censurar as leituras deles nem lhes dar a impressão, através das nossas atitudes, de que reprovamos este ou aquele livro, esta ou aquela coleção”;*
- vi) *“não impor a uma criança um sentido canônico para um texto”;*
- vii) *“não impor à criança um ritmo de leitura, como acontece na ‘leitura integral’.”*

Sim-Sim (2007: 11) refere ainda que, no ensino da compreensão da leitura, devem estar contempladas *“intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo”*. Refere também que este ensino da compreensão da leitura se inicia ainda antes de a criança saber decifrar, quando é explorado com ela o conteúdo do texto, ou seja, quando *“a deixamos ler histórias através da nossa própria voz”* (*ibidem*).

2.4.2. Estratégias didáticas orientadas para essa finalidade

Existem estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura.

Sá (2009) refere as seguintes:

i) *Trabalhar a apreensão de ideias veiculadas pelos textos lidos*, recorrendo a atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles e em ideias veiculadas pelos elementos do texto; dentro das atividades referidas pela autora, para explorar este aspeto, seleccionámos as seguintes para a realização do nosso estudo:

- fazer previsões, uma vez que foi solicitado, às crianças, em diversas sessões do nosso estudo, que previssem o conteúdo da obra apresentada;
- recontar o texto, dado que sempre solicitámos o reconto após a leitura das obras exploradas;
- responder a perguntas sobre o texto, uma vez que questionávamos sempre as crianças sobre aspetos pertinentes das obras exploradas;

ii) *Trabalhar a identificação das ideias principais veiculadas pelos textos lidos*, privilegiando atividades centradas na identificação do tema do texto e na distinção entre as suas ideias principais e secundárias; dentre as referidas, seleccionámos as seguintes:

- identificar o tema do texto a partir do seu título, dado que solicitámos sempre às crianças que realizassem previsões sobre o tema/conteúdo da obra explorada a partir do seu título e também da capa e de algumas ilustrações (no caso da obra *Petra*);
- formular/responder a perguntas sobre o texto lido, uma vez que dávamos sempre tempo às crianças para fazerem perguntas sobre as obras que com elas explorámos e responderem a essas ou outras questões que se revelassem pertinentes no decorrer dos diversos diálogos realizados antes e após a sua leitura.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

O nosso estudo visava encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Será possível conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada na exploração de obras da literatura infantil, com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, para:

- Abordar, de forma problemática, questões relacionadas com uma alimentação saudável?
- Desenvolver a sua compreensão na leitura?

Era nosso objetivo, a partir da exploração de obras da literatura infantil, com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada:

- em questões problemáticas relacionadas com uma alimentação saudável;
- no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

De forma a encontrar respostas para as nossas questões de investigação e verificar se os objetivos propostos tinham sido atingidos, adotámos uma metodologia de cariz qualitativo.

No decorrer do nosso estudo, recorremos a uma abordagem de estudo de caso, com contornos de investigação-ação, que nos possibilitou investigar criticamente a nossa prática, concebendo, implementando e avaliando uma intervenção didática devidamente fundamentada.N

Esta intervenção didática, que teve lugar no ano letivo de 2012-2013, abrangeu cinco sessões, levadas a cabo num jardim-de-infância, com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Em anexo a este texto, apresentamos as metas curriculares do Português que foram contempladas nessas sessões.

Os dados do nosso estudo foram recolhidos durante as sessões, a partir de registos escritos (relativos a respostas dadas oralmente pelas crianças às perguntas formuladas), de um registo áudio (referente a uma das atividades de reconto) e de desenhos por elas produzidos.

3.2. A intervenção didática

3.2.1. Primeira sessão

A primeira sessão do projeto, realizada no dia 19 de novembro de 2012, começou por um diálogo sobre a alimentação, na hora da manta. As crianças foram questionadas sobre o que tinham comido ao pequeno-almoço e quais as suas comidas favoritas.

De seguida, foi-lhes apresentado o álbum *A sopa verde*, com texto e ilustrações de Chico, editada pela extinta Âmbar. Partindo do título e da capa do álbum, as crianças foram convidadas a formular hipóteses sobre a história.

Seguidamente, lemos o álbum em voz alta, mostrando as ilustrações, e depois passámos à sua exploração, interrogando as crianças sobre as personagens e a mensagem que nos transmite o porquinho, que desempenha as funções de protagonista da história contada por este álbum.

Terminada a leitura, solicitámos o reconto da história a uma criança, que o fez com a nossa ajuda e a das restantes crianças. Pretendíamos determinar se estas tinham compreendido a história lida. O reconto serviu também de base à confirmação/inconfirmação das hipóteses formuladas inicialmente pelas crianças.

Para terminar as atividades da manhã, fomos chamando as crianças (divididas por idades), para fazerem um desenho relativo à sua comida favorita. As que não estavam ocupadas nesta atividade iam brincando livremente nos cantinhos da sala.

3.2.2. Segunda sessão

A segunda sessão, realizada no dia 20 de novembro de 2012, começou também por um diálogo, na hora da manta. Em conjunto, recordámos as sopas do porquinho, referidas no álbum *“A sopa verde”*.

De seguida, cada criança apresentou o desenho relativo à sua comida favorita, feito na sessão anterior. A propósito de cada desenho apresentado, fomos refletindo sobre se a comida representada era ou não saudável.

No decurso da sessão de psicomotricidade, as crianças, divididas por grupos (escolhidos aleatoriamente), ordenaram as imagens do álbum *A sopa verde*, de acordo com o que tinham ouvido ler no dia anterior. Para a realização deste jogo, as imagens da história estavam agrupadas em diversos locais do dormitório.

3.2.3. Terceira sessão

Decorreu no dia 3 de dezembro de 2012. Depois das crianças terem brincado livremente pelos diversos cantinhos da sala, iniciámos a hora da manta. Com todas as crianças reunidas, apresentámos-lhes e explorámos com elas a roda dos alimentos, a partir de questões como: *Em quantos grupos está dividida? O que constitui cada um dos grupos? Por que será que a roda está dividida em grupos com diferentes tamanhos? Por que está a água no centro da roda?*

Depois, foi-lhes apresentada a obra *A viagem ao mundo da alimentação*, com texto de Manuela Leitão e ilustrações de Maria João Pereira, publicada pela editora Campo das Letras. De seguida, lemos a obra em voz alta, mostrando as ilustrações na “caixa das histórias” (que consistia numa televisão, realizada em cartão, onde as ilustrações do livro iam aparecendo).

Terminada a leitura, uma criança fez o reconto da história, sempre com a nossa ajuda e a das restantes crianças, com o objetivo de perceber se estas tinham compreendido a obra.

Esta atividade serviu de ponto de partida para a sua dramatização, que consistiu no preenchimento da roda dos alimentos, com as crianças divididas em sete grupos. As educadoras começaram, preenchendo o espaço relativo à água, e depois cada grupo preencheu um espaço da roda.

Uma vez que o consumo de sal, de cafeína, de açúcar e de álcool era referido na obra, tínhamos dois círculos em cartolina de cores, para essas substâncias pouco recomendáveis: um, em cartolina amarela, que simbolizava “a consumir algumas vezes”, para as crianças colarem os alimentos que contêm sal

e açúcar, e outro, em cartolina vermelha, simbolizando “não consumir”, para os que continham álcool e cafeína.

Nesta sessão, não conseguimos recolher os dados previstos aquando da sua planificação. Consideramos que tal se deveu à longa extensão da história apresentada e à complexidade das atividades propostas ao grupo.

Teria sido mais produtivo realizar uma sessão só para a análise da roda dos alimentos, uma vez que a atividade de construção da mesma se revelou muito complexa e de difícil compreensão para as crianças.

Relativamente à obra abordada, apesar de a termos adaptado e apresentado de forma lúdica, consideramos, agora, que a sua dramatização, realizada por nós, teria prendido mais a atenção do grupo e facilitado a compreensão da informação por ela transmitida.

3.2.4. Quarta sessão

A quarta sessão, realizada no dia 4 de dezembro de 2012, também começou na hora da manta.

Com todas as crianças reunidas, apresentámos-lhes o álbum *Petra*, com texto e ilustrações de Helga Bansch, da editora OQO.

De seguida, partimos do título, da capa e de algumas das ilustrações do álbum para a previsão do tema da história e registámos por escrito todos os temas referidos pelas crianças.

Seguidamente, passámos à leitura do álbum, em voz alta, mostrando as ilustrações e, como de costume, pedimos a uma criança para fazer o respetivo reconto, com a nossa ajuda e das restantes crianças. Esta atividade permitiu-nos determinar se as crianças tinham compreendido a história e, simultaneamente, deu-lhes a oportunidade de confirmar/infirmar as hipóteses formuladas inicialmente.

No decurso da sessão de psicomotricidade, fizemos o jogo “Vamos ajudar a Petra”. Dispusemos diversos materiais de ginástica (peças de equilíbrio, cones e túnel) no espaço destinado a estas atividades e explicámos às crianças em que consistia o jogo: tinham de percorrer o circuito, que desembocava num conjunto de fotografias diversas apresentando soluções para o problema da Petra, e de selecionar as que ajudavam a personagem a emagrecer, colocando-as numa cartolina verde, e as que não solucionavam o problema da personagem, colocando-as numa cartolina vermelha.

Ao fim da manhã, voltámos para a manta e dialogámos sobre as soluções apresentadas pelas crianças para ajudar a Petra, discutindo sobre as que a ajudavam e as que não a ajudavam e apresentando justificações.

3.2.5. Quinta sessão

A nossa intervenção didática terminou no dia 5 de dezembro de 2012.

Depois das crianças terem brincado livremente pelos cantinhos da sala, na hora da manta, explorámos a obra *A verdadeira história do Capuchinho Vermelho*, com texto de Agnese Baruzzi e ilustrações de Sandro Natalini, publicada pela Âmbar. Optámos por esta obra, por poder ser relacionada com a nossa problemática, uma vez que nela está presente um livro de receitas.

Seguidamente, apresentámos uma ementa por nós elaborada e questionámos as crianças sobre o que era ou não saudável na mesma.

Depois, dividimos as crianças em dois grupos (um composto pelas mais novas e outro, pelas mais velhas) e, enquanto o grupo das crianças mais velhas ficou a brincar, o outro foi elaborar uma versão saudável da ementa apresentada, registada numa cartolina. Assim que este grupo terminou, foi a vez do segundo grupo ir realizar esta atividade.

Por fim, na manta, verificámos a correção dos cartazes elaborados, de forma a refletir sobre princípios para uma vida saudável.

4. Conclusões

Com base a análise de dados feita, foi possível tirar conclusões que nos permitiram constatar se tínhamos atingido os objetivos do nosso estudo e encontrar respostas para as nossas perguntas de investigação.

Relativamente à área de Conhecimento do Mundo, constatámos que as crianças manifestaram curiosidade sobre o tema em estudo: a alimentação saudável.

Concluimos também que as crianças que participaram no nosso estudo atingiram o objetivo por nós formulado relativo a esta área de conteúdo.

De facto, verificámos que já possuíam alguns conhecimentos relacionados com a temática explorado, visto que foram capazes de: i) caracterizar os alimentos como sendo saudáveis ou não saudáveis e ii) identificar os alimentos que devemos consumir mais vezes em detrimento de outros.

Foi visível também, nas respostas dadas e nos comentários tecidos, quer durante a realização das atividades, quer sobre estas, que as crianças já possuíam algum vocabulário relacionado com o tema.

Tendo como base os resultados obtidos a partir da análise de dados realizada, considerámos que fomos capazes de levar as crianças a tomar consciência da importância de ter uma alimentação saudável.

Assim sendo, consideramos que podemos responder positivamente à questão de investigação referente a esta área de conteúdo e que atingimos o objetivo de investigação a ela associado. De facto, no decorrer da intervenção didática, verificámos que, através da exploração de obras da literatura infantil, foi possível promover o Conhecimento do Mundo associado ao tema da alimentação saudável nestas crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

No que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão na leitura, através da análise de dados realizada, concluímos que também foi possível desenvolver nas crianças algumas competências neste domínio.

Ao longo das cinco sessões da intervenção didática realizada, verificámos que as crianças foram adquirindo competências em compreensão na leitura relacionadas com a identificação de ideias principais dos textos explorados e temas a eles associados e com a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos.

Para tal, contribuíram atividades como: i) o reconto da história de um álbum explorado com as crianças e ii) a ordenação de imagens de um álbum, seguindo a ordem da narrativa.

A elaboração dos quadros-síntese sobre as obras trabalhadas contribuiu para que as crianças se tornassem mais competentes na formulação de hipóteses e na sua confirmação/inconfirmação, uma vez que foram capazes de verificar se as hipóteses previamente formuladas estavam ou não de acordo com o que se passava na obra a que diziam respeito.

Acreditamos que o facto de termos solicitado sempre às crianças que formulassem hipóteses sobre o que iria acontecer nas histórias foi uma boa estratégia, que lhes permitiu desenvolver uma compreensão na leitura mais eficaz. Como refere Angela Kleiman (2002: 56), *“o trabalho de elaboração de hipóteses sobre uma história, a partir das ilustrações do texto, é um trabalho que engaja o interesse das crianças: a tarefa assume características lúdicas, com as crianças defendendo hipóteses divergentes e construindo argumentações sólidas para*

defender as suas, especialmente porque muitas vezes as ilustrações não encaixam nas hipóteses em curso, promovendo assim condições para a discussão polémica.”

Assim sendo, verificámos que a exploração de obras da literatura infantil e de textos não literários relativos ao domínio do Conhecimento do Mundo (como uma ementa) foi uma boa estratégia para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nestas crianças.

Por conseguinte, consideramos que também atingimos o segundo objetivo formulado para o nosso projeto, relativo ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

5. Sugestões pedagógico-didáticas

Após a conceção, implementação e avaliação da nossa intervenção didática, sentimo-nos capazes de apresentar algumas sugestões de natureza pedagógico-didática relativas à área de Conhecimento do Mundo e ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

É do conhecimento de todos, ou de quase todos, que a abordagem da área do Conhecimento do Mundo deve ser iniciada desde as idades mais precoces, dado que as crianças têm uma ótima capacidade de retenção de conhecimento e informação.

Assim, considerámos importante e necessário que os educadores invistam na exploração de obras da literatura infantil, para a abordagem de temas relacionados com esta área curricular, porque diversos temas são abordadas nelas, numa linguagem acessível e de fácil compreensão para as crianças.

Focando-nos agora no tema abordado na nossa intervenção didática – a alimentação saudável –, passamos a apresentar algumas propostas de atividades, que consideramos pertinente realizar com as crianças:

- Definir estratégias diversificadas, que permitam promover, junto das crianças e de toda a comunidade educativa, escolhas saudáveis em termos de alimentação;
- Desenvolver estratégias que permitam informar melhor as famílias sobre a responsabilidade e importância que têm na passagem de exemplos para os seus filhos;
- Promover a adoção de princípios associados a uma alimentação saudável nas refeições realizadas na escola;

- Sensibilizar os profissionais envolvidos na confecção da alimentação das crianças para a produção de alimentos mais saudáveis;
- Incorporar o tema da alimentação saudável nas suas planificações e projetos.

Estas são apenas algumas sugestões que farão com que as famílias e a restante comunidade escolar fiquem mais alertadas para a importância de, desde cedo, sensibilizar as crianças para a prática de uma vida mais saudável.

Uma vez que a leitura é um ato muito importante na vida do ser humano, é essencial que as crianças comecem também bem cedo a ter contacto com esta prática e a sentir curiosidade e motivação por ela. Dado isto, é importante que se realize no contexto educativo um trabalho continuado e estimulante para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura por parte das crianças.

Segundo Sá (2009), há um conjunto de estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura que o educador pode utilizar:

- para trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos, o educador pode realizar atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto; no nosso estudo, recorreremos à formulação de questões sobre as obras que iam sendo exploradas com elas;
- para trabalhar a identificação das ideias principais dos textos explorados com as crianças, pode recorrer ao reconto e também à formulação de hipóteses sobre o texto a explorar (antes da leitura) e à sua confirmação/inconfirmação (durante e após a leitura), o que se verificou na nossa intervenção didática.

Tendo em conta a avaliação da nossa intervenção didática, considerámos também importante realizar, com as crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, atividades: i) centradas na exploração de obras da literatura infantil e ii) que respeitem as três fases da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura).

6. Limitações do estudo levado a cabo

Como principais limitações do nosso estudo, referimos:

- a heterogeneidade do grupo de crianças envolvidas no mesmo, já que tivemos de trabalhar com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, que, como é evidente, estão em fases diferentes de desenvolvimento cognitivo; sentimos que, por vezes, as crianças mais novas podem ter sido penalizadas em algumas atividades, que eram demasiado exigentes para o seu estágio de desenvolvimento;
- o curto tempo que pudemos dedicar ao projeto; sentimos que precisávamos de ter podido dispor de mais tempo para o aprofundamento da temática (por exemplo, abordando tópicos como as consequências negativas do sedentarismo e/ou as doenças associadas à prática de uma alimentação inadequada).

7. Sugestões para outros estudos

Com a realização deste estudo, tomamos consciência da importância das diferentes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

Desta forma, uma sugestão para outros estudos, que nos parece muito pertinente deixar a quem leia este trabalho, tem a ver com a interligação do tema da alimentação saudável com as outras áreas e domínios presentes no documento regulador acima referido.

Bibliografia/Webgrafia

Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

Azevedo, F. (2007). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Balça, Â. (2008). *Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados*. Évora: Universidade de Évora. Consultado em março de 2013, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>.

Dias, M. L. C. (2006). *Hábitos alimentares/estilos de vida: Conhecer e intervir para prevenir. Uma proposta didática*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em março de 2013, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8677/1/tese.pdf>.

Duarte, M. E. et al. (2012). Criança em idade pré-escolar. A «escolinha». In Carmo, I., *Gorduchos e redondinhas*. (pp. 63-92). Alfragide: Livros d’Hoje.

- Gomes, J. A. (2004). *Uma fiada de histórias*. Porto: Porto Editora (ilustrações de Inês Oliveira).
- Gomes, J. A. (2006). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Consultado em dezembro de 2012, em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf.
- Kleiman, A. (2002). *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes Editores.
- Lagacé, L. L. (1976). *A alimentação da criança*. Lisboa: Publicações Europa-América (trad.).
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora (trad.).
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler: atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA (trad.).
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. (2009). *Génese e evolução da literatura para a infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro [apresentação em PowerPoint].
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Anexo – Metas de aprendizagem contempladas na intervenção didática

Linguagem oral e abordagem à escrita

Conhecimento das convenções gráficas

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta Final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação.

Meta Final 17) Identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 19) Atribui significado à escrita em contexto.

Meta Final 23) Prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Compreensão de discursos orais e interação verbal

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis.

Meta Final 29) Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas ler.

Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações.

Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Formação Pessoal e Social

Identidade/auto-estima

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.

Independência/autonomia

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta Final 10) Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.

Meta Final 11) Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Meta Final 13) Manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.

Cooperação

Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.

Conhecimento do Mundo

Conhecimento do ambiente natural e social

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (exemplos: lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes, lavar os alimentos que se consomem crus, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, ir periodicamente ao médico, caminhar pelo passeio, atravessar nas passarelas, respeitar semáforos, cuidados a ter com produtos perigosos).

Leitura e boas práticas ambientais no 1º Ciclo

Susana Ferreira

1. Introdução

A Educação Ambiental deu os seus maiores passos nos últimos anos, devido à crescente degradação do planeta do qual somos dependentes e em relação ao qual temos agido como soberanos.

Apesar de vistos como essencialmente atuais, a verdade é que os problemas típicos da relação do Homem com o Ambiente têm a sua génese aquando do início das práticas agrícolas e da atividade piscatória. No entanto, é com os avanços tecnológicos que acaba por se sentir com mais intensidade a ação humana, que tanto prejudica o ambiente.

Desde o final do século passado, têm sido tomadas medidas de diversas naturezas, com o intuito de levar a Humanidade a adotar atitudes compatíveis com o desenvolvimento sustentável, ou seja, o garantir a satisfação das necessidades do presente, sem pôr em causa as das gerações futuras.

Daqui parte a urgência de abordar esta temática e, assim, surgiu este projeto, que pretendeu sensibilizar os mais novos para esta problemática, baseando-se nas boas práticas ambientais.

As estratégias utilizadas para o efeito poderiam ser as mais diversificadas. De facto, a Educação Ambiental integra-se na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, uma das componentes do currículo definido para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Mas é passível de ser abordada no âmbito de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Neste contexto escolar, a sua articulação com a área curricular disciplinar de Português surgiu como uma mais-valia. Uma área tão rica, transversal a todas as outras áreas do saber, da qual depende o sucesso geral dos alunos, apresenta-se como o parceiro ideal para abordar questões relativas ao Estudo do Meio, mais precisamente no que diz respeito à Educação Ambiental.

Os vários tipos de textos existentes, que será importante abordar no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, são um forte aliado para a sensibilização dos mais novos para a problemática em questão.

No entanto, há que reconhecer que os textos que abordam a Educação Ambiental poderão ser, também, importantes para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita em língua portuguesa.

Daqui, resulta um casamento feliz entre duas áreas, que acabaram por se complementar e contribuir para o desenvolvimento individual e pessoal dos alunos.

Eis as motivações que nos moveram a conceber o projeto que passamos a apresentar, implementado no Colégio D. José I, fundado em 1997 e situado na Rua Luís de Camões, na freguesia de Santa Joana, pertencente ao concelho de Aveiro.

2. Enquadramento teórico

2.1. Educação ambiental

A Educação Ambiental é uma área relativamente recente, fruto da preocupação com a crescente degradação do planeta e consequente responsabilização do Homem, definida pela UNESCO como “(...) *a permanent process in which individuals and the community gain awareness of their environment and acquire the knowledge, values, skills, experience, and also the determination which will enable them to act - individually and collectively - to solve present and future environmental problems.*” (UNESCO, 1987: 11).

Em Portugal, é essencialmente após o 25 de Abril de 1974 que se dão os primeiros grandes passos no que diz respeito à Educação Ambiental. No entanto, já antes desta data histórica tinham surgido algumas iniciativas desta natureza.

Assim, em 1971, surge um importante documento, intitulado *Monografia Nacional sobre problemas relativos ao Ambiente*, que viria a marcar a história da Educação Ambiental no nosso país. É de referir que esse documento constituiu a resposta do governo da altura a um pedido da ONU, no âmbito da participação de Portugal na Conferência de Estocolmo, em 1972, onde é criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Segundo Cavaco (1992: 22), “*Entre os objetivos da PNUMA contam-se as questões de educação e de formação ambientais que são objeto de um programa específico, bastante ambicioso: o Programa Internacional de Educação Ambiental.*”

Os anos que se seguiram foram marcados por pequenos acontecimentos, que tiveram na sua génese preocupações nacionais com o ambiente.

- Ao nível do sistema educativo, foram feitas algumas alterações de forma interdisciplinar tendo em vista temas relativos à Educação Ambiental, tais como (Raposo, 1997: 18):
- *“a experiência percursora realizada em 1972/73, no Plano Curricular do Ensino Preparatório, ao abrigo da Lei 5/73 (Reforma Veiga Simão);*
- *a introdução da Área de Meio Físico e Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em 1974/75;*
- *as novas perspetivas estruturais curriculares, introduzidas a partir de 1974/75, com novos objetivos e conteúdos curriculares em diversas disciplinas;*
- *a introdução de preocupações ambientais de forma intencional, ao nível do Ensino Secundário, com o lançamento do Curso Geral Unificado em 1975/76.”*

Além de datas, é importante também destacar um nome: João Evangelista, grande impulsionador de propostas educativas, bastante pertinentes para o desenvolvimento da Educação Ambiental no nosso país. Segundo Pinto (2004: 3), no seguimento das várias palestras e formações que João Evangelista levou a cabo, *“(...) foi criado o programa ‘O Homem e o Ambiente’ para professores, que integrava de forma articulada as vertentes ecológica, social e histórico-cultural promovendo uma educação ambiental com uma visão integrada e interdisciplinar. É neste contexto, e na sequência da Reforma do Sistema Educativo, que se dão reformulações dos programas escolares e se incluem diversas matérias ou temas ambientais em várias disciplinas e áreas disciplinares, apesar de não se poder, ainda, considerar formalmente a Educação Ambiental (EA), uma vez que os objetivos, finalidades e princípios não estavam completamente estabelecidos e aceites internacionalmente, vindo-se a definir e concretizar na Conferência de Belgrado que decorreu de 13 a 22 de Outubro de 1975.”*

Vários são os pequenos passos que a Educação Ambiental vai dando ao longo dos anos que se seguiram, destacando-se o de 1986, que marcou a entrada do nosso país na União Europeia, o que acaba por impulsionar a criação de *“(...) novas condições de enquadramento e formalização para as práticas de Educação Ambiental (...). Destaca-se a criação de ‘espaços próprios’ e adequados*

para o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental: a Área-escola, as Atividades de Complemento Curricular e a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social” (Raposo, 1997: 19).

Em 1996 é assinado “(...) um Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o então Ministério do Ambiente. Este protocolo, de carácter inovador, pretendia enquadrar ações comuns a nível dos projetos escolares, da introdução da Educação Ambiental nas orientações curriculares e da formação de professores.” (Pinto, 2004: 5).

Em 2001, surge o Instituto do Ambiente (IA), entrando-se num período de indefinição que traz “(...) aos educadores e professores e aos investigadores, entre outros, algumas preocupações por não se conhecerem, claramente, de que forma todo o investimento feito na Educação Ambiental nos últimos anos iria ser transferido”, criando-se “desta forma, grandes expectativas, sobre como viria a ser apresentada a orgânica do Instituto do Ambiente.” (Pinto, 2004: 7). O IA “(...) passa a ter competências para promover a Estratégia Nacional para a Educação Ambiental, já prevista em vários governos, mas sem que tenha havido vontade política para que os votos de intenções se tornassem realidade. (...) Com a implementação efetiva da anunciada Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade estão criadas as expectativas para que se possa desenvolver, de forma coordenada e participada, uma política de Educação Ambiental tão esperada em Portugal ao longo das últimas décadas.” (Pinto, 2004: 8).

É neste contexto que nos encontramos atualmente, esperando continuar a dar grandes passos como os que foram registados até ao momento, até porque a Educação Ambiental é uma área crucial em qualquer ciclo do Ensino Básico, bem como no Ensino Secundário e Superior. Segundo Oliveira (1989: 7), “(...) independentemente do grupo a quem se dirige, tem como objetivo fundamental envolver o Cidadão na problemática da sua Qualidade de Vida atual e futura (e mesmo da sua sobrevivência); sua e dos seus descendentes. A sua principal característica consiste no facto de ser orientada para a solução de problemas concretos do ambiente em que o Homem vive.”

Tendo em conta o facto de que as crianças e jovens de hoje são os Homens de amanhã, faz todo o sentido que a Educação Ambiental faça parte do ensino escolar. No relatório Brundtland defende-se que “A educação ambiental deveria constar no currículo formal em todos os níveis – tanto como matéria isolada, tanto como parte de outras matérias. Isso aumentaria o senso de respon-

sabilidade dos alunos para com o meio ambiente e lhes ensinaria a controlá-lo, protege-lo e melhorá-lo.” (CMMAD, 1991: 124). De facto, segundo Isabel Ginjeira do Nascimento (1992: 85), “É urgente a mudança de atitudes e o despertar da consciência crítica dos cidadãos. A escola deverá ser o lugar onde isso se forja. A educação ambiental possibilita-o.”

Mas como deve a Educação Ambiental ser abordada com os mais novos?

Eis uma questão bastante pertinente neste seguimento, à qual João Evangelista (1999: 23) acaba por responder, de uma forma simples e sucinta, defendendo que a mesma deve basear-se “(...) *na formação duma consciência global das relações entre o Homem e o Ambiente, suscetível de gerar formas de comportamento que anulem o perigo advindo dos novos deuses da tecnologia, dos conceitos de produção pela produção, ou de fórmulas económicas, mesmo quando apelidadas de alta ciência, sem se envolver num conteúdo em que a visão humanista seja o objetivo determinante.*”

É importante reconhecer que a abordagem feita no âmbito da educação ambiental para crianças é forçosamente diferente da abordagem destinada a adultos. Segundo Isabel Ginjeira do Nascimento (1992: 87), “*em Educação Ambiental, os problemas são propostos pelos alunos, são situações que o aluno reconhece problemáticas, e são dos alunos, dizem respeito ao meio social de onde provêm, falando-se em casa. Os alunos estudam-nas na Escola, poderão discutir em casa, passando a ser essa matéria um assunto de diálogo em que poderão ter uma ação formadora, mostrando as ligações desses assuntos com outros, criticando, comparando e esclarecendo.*”

A eficácia da Educação Ambiental depende em muito da forma como são abordadas as temáticas a ela associadas. Segundo Isabel Ginjeira Nascimento (1992: 87), “*Na Educação Ambiental não se pede mais a passividade da transmissão de conhecimentos, o professor não é o detentor do saber, antes um motivador, um estimulador e um recurso. Promove-se a cooperação, estudam-se situações concretas e problemas reais, pretendendo-se que os alunos fiquem preparados, ou pelo menos motivados, a examinar criticamente outros problemas do ambiente diferentes da experiência vivida, mas que com esta se relacionam.*”

2.2. Tansversalidade da língua portuguesa e abordagem da Educação ambiental

João Evangelista (1999: 24) defende uma abordagem interdisciplinar da Educação Ambiental, com particular destaque para as relações a estabelecer com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa: *“É na leitura e na compreensão da paisagem que a literatura de ficção pode construir um valioso instrumento, pois os poetas e prosadores, tal como o povo, têm, com o seu espírito criativo, liberto de rigores frios das leis científicas, uma visão particular do ambiente, conseguindo enxergar, muito para além da realidade perceptível, os quadros que ele oculta e cujas imagens aglutinam passado e futuro, numa visão ambiental em que as coisas e os seres se entrelaçam numa solidariedade fomentadora do amor, sem o qual o homem não pode tornar-se criador, respeitando a ordem natural do que o rodeia.”*

Ainda segundo o mesmo autor (Evangelista, 1999: 25), a literatura dá o seu contributo ao permitir *“(...) ainda fazer o cotejo entre o quadro à data do texto e da atualidade, levando ao conhecimento das alterações que, entretanto, a paisagem sofreu no decurso do período considerado.”*, muitas das vezes devido à ação do homem. Além disso, *“O uso da literatura na Educação Ambiental guiará também professores e alunos para leituras que vão estando fora de rotina, fazendo reconhecer a importância cultural de muitos dos nossos autores que tão bem têm apreciado a Terra portuguesa.”* (Evangelista, 1999: 25).

Por outro lado, mesmo a literatura da tradição oral permite abordar temas relativos à Educação Ambiental. A título de exemplo, João Evangelista (1999: 24) fala-nos *“(...) da história da ‘Galinha dos Ovos de Ouro’ que toda a gente conhece: ‘Um homem tinha uma galinha que, em dada altura, começou a pôr ovos de ouro. Perturbado com a súbita riqueza, não se limitou a usufruí-la com a moderação aconselhável. Procurou tudo de uma vez e matou a galinha, acabando com o filão’. Trata-se de um verdadeiro símbolo do papel representado pelos recursos naturais não renováveis que, ao serem destruídos pelo homem, não podem mais ser usados em tempo útil.”*

Assim sendo, parece-nos que a Língua Portuguesa será o parceiro ideal para abordar estas questões ambientais. Esta área curricular disciplinar é tão importante que são constantes as *“(...) críticas sobre as deficiências dos alunos no domínio da língua materna, assumindo-se que a fraca competência linguística de um número considerável de alunos prejudica a sua aprendizagem nas*

outras disciplinas.” (Valadares, 2003: 14). Portanto, pode-se desde já assumir o Português como um eixo central de todo o ensino escolar, sendo “(...) *inquestionável o contributo desta disciplina para a integração dos saberes em todas as áreas, desempenhando, assim, uma função de destaque na luta contra a fragmentação curricular. A Língua Portuguesa é, pois, a pedra basilar do currículo, não sendo por acaso que se considera o seu domínio uma formação transdisciplinar.*” (Valadares, 2003: 31-32).

Contudo, assim como o Português se revela importante para o sucesso nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que não estão diretamente relacionadas com o seu ensino/aprendizagem, também estas têm um papel fulcral no sucesso em língua materna, podendo contribuir para um melhor domínio da mesma. Vários estudos demonstram que “(...) *quanto maior atenção for dada nestas [outras áreas disciplinares curriculares] à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna.*” (Sim-Sim et al., 1997: 40).

Realçamos, assim, o facto da transversalidade da língua portuguesa poder ser entendida como bidirecional. Por um lado, o domínio adequado da língua portuguesa é fundamental “*para a aquisição/desenvolvimento de competências indispensáveis em contexto escolar e em contexto extraescolar*” e, por outro, também é importante que seja reforçado pelo trabalho levado a cabo noutras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (cf. Sá, 2011).

Tendo em conta a monodocência característica do 1º Ciclo do Ensino Básico, deveria ser mais fácil abordar de forma transversal as diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, já que o professor é responsável pela lecionação de todas elas.

Daí que nos tenha parecido importante apostar nesta vertente do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do trabalho desenvolvido em Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2 conjugadas com o Seminário de Investigação Educacional A1 e A2.

De facto, é no 1º Ciclo do Ensino Básico que se inicia o processo formal de ensino e aprendizagem da leitura.

2.3. Desenvolvimento da compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste contexto, importa definir o ato de ler, um processo bem mais complexo do que se julga. Segundo Constance Weaver (citada por Sá, 2004: 14), *“(...) por um lado, ler é decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido neste contexto específico. Mas ler implica também compreender e, para isso, é necessário não só extrair sentido do texto, mas também ser capaz de ‘emprestar’ sentido ao texto lido, invocando, a propósito do seu tema, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitam adquirir”*. Estamos, então, perante um ato de descodificação, mas também de compreensão.

No entanto, *“(...) a participação portuguesa no estudo Internacional Reading Literacy revelou-nos o baixo nível de compreensão da leitura nas nossas crianças no final do 4.º ano de escolaridade”* (Sim-Sim, 2004: 1). Se as crianças conseguem descodificar, mas não conseguem extrair significado do texto escrito, não podemos falar de analfabetismo, mas estamos certamente perante um problema de literacia ligada à compreensão na leitura.

Para a OCDE, a literacia é a *“a capacidade de compreender e usar informação escrita nas atividades do quotidiano, em casa, no trabalho, na sociedade, a habilidade de desenvolver conhecimentos e atingir objetivos.”* (Andreia Sanches citada por Sá, 2004: 10).

Segundo Inês Sim-Sim (2007: 6), *“A investigação das últimas décadas mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura.”*

É de salientar que a compreensão de um texto é um processo complexo, dividido em várias fases, que se desenvolvem de forma interativa, quer se trate de textos escritos (lidos) ou textos orais (ouvidos) (cf. Kintsch, citado por Sá, 2004: 14), dentre as quais destacamos:

- a identificação de palavras, que implica o recurso ao léxico da língua usada, armazenado na “memória a longo prazo”;
- a análise sintática do discurso, que fornece a sua estrutura linguística, expressa sob a forma de frases, e exige o recurso aos conhecimentos de gramática da língua, também eles armazenados na “memória a longo prazo”;
- a análise semântica do discurso, que dá acesso ao conteúdo concetual

- e proposicional do discurso (ou seja, aos conceitos, ideias e às ligações entre eles) e requer o recurso à memória semântica e ao “conhecimento do mundo”, também integrados na “memória a longo prazo”;
- a análise pragmática do discurso, que permite determinar o seu tópico/tema e requer a intervenção de elementos que o indivíduo vai buscar à “memória a longo prazo” (contexto extralinguístico, expectativas do recetor do discurso em relação a este, conhecimento da estrutura típica de diferentes tipos de textos);
- por fim, a análise funcional do discurso, que permite ao recetor determinar as finalidades com que este foi produzido e agir em conformidade.

Como sublinha Inês Sim-Sim (2007: 9), *“A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura deve incluir, portanto, estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.”*

Assim sendo, *“(...) no ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o mundo.”* (Sim-Sim, 2007: 11).

Estas estratégias abrangem diversas etapas do processo de leitura.

As estratégias de *pré-leitura* deverão *“explicitar o objetivo da leitura de determinado texto”, “ativar o conhecimento anterior sobre o tema”, “antecipar conteúdos com base no título e imagens, índice do livro, etc.”* e *“filtrar o texto para encontrar contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas)”* (Sim-Sim, 2007: 15-16).

Quanto a esta fase, José Carreira e Cristina Manuela Sá (2004: 77) partilham da mesma opinião que Inês Sim-Sim relativamente à importância dos conhecimentos prévios, defendendo que *“(...) é preciso verificar que conhecimentos tem o leitor e de que forma podem ser ativados, pondo-os ao serviço do texto lido. Importa, também, verificar que lacunas de conhecimentos subsistem*

e que são impeditivas de um bom desempenho dessa tarefa de compreensão na leitura, ou seja, que tipo de conhecimento prévio é que o aluno precisa de desenvolver para ficar em condições de compreender o texto.”

Para Inês Sim-Sim (2007: 17-18), a etapa da *leitura* propriamente dita deve ser seletiva, permitindo *“criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido”, “sintetizar à medida que se avança na leitura do texto”, “adivinhar o significado de palavras desconhecidas”, eventualmente recorrendo a “materiais de referência (dicionários, enciclopédias)”*. É também importante *“parafrasear partes do texto”* e *“sublinhar e tomar notas”*.

Na etapa de *pós-leitura*, as estratégias passam pela formulação de *“questões sobre o lido e tentar responder”,* o confronto *“das previsões feitas com o conteúdo do texto”,* a discussão *“com os colegas o lido”* e a releitura do texto (Sim-Sim, 2007: 20).

Também Sá (2009) considera que, no ensino explícito da compreensão na leitura, há que recorrer a estratégias didáticas, focadas em diversos aspetos deste processo. Logo, apresenta um conjunto de estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura, onde fomos buscar informação que nos permitiu conceber as atividades integradas na nossa intervenção didática e proceder à análise dos dados relativos à compreensão na leitura.

Dentre estas estratégias, no nosso estudo demos particular destaque às relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura, focando-nos essencialmente em dois aspetos.

Um deles era a identificação das ideias principais do texto, através de atividades: i) centradas em elementos do texto (por exemplo, exploração do sentido de palavras e/ou passagens do texto) e ii) em ideias veiculadas por elementos do texto (por exemplo, a leitura de excertos do texto para obter informação específica e a partilha de ideias relativas à compreensão do texto). Assim, foi possível construir, em grande grupo, um quadro apresentando as ideias principais de textos explorados e expressões comprovativas das mesmas.

Outro dizia respeito à identificação da estrutura característica de um dado tipo/género textual, através de atividades de: i) elaboração de esquemas relativos a essa estrutura ou de ii) preenchimento de esquemas alusivos à estrutura do texto com elementos do que estava a ser explorado na aula.

Um outro aspeto a ter em conta, quando nos referimos ao ensino explícito da compreensão na leitura, é *“A tipologia de textos a ler [pois] influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão.”* (Sim-Sim, 2007: 12).

Logo, desde o 1º Ciclo do Ensino Básico e até durante a frequência da Educação Pré-Escolar, a criança deve ter acesso a vários tipos de texto, nomeadamente informativos, narrativos, poéticos, instrucionais, biografias, textos epistolares e listagens (seguindo uma tipologia adaptada de Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower) (Sim-Sim, 2007: 13).

Segundo Sá (2004: 20-21), *“O professor pode relacionar as informações veiculadas por textos [dos vários tipos] lidos no âmbito do ensino da Língua Materna com conhecimentos adquiridos noutras áreas curriculares. A interdisciplinaridade, que caracteriza o processo de ensino aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, favorece o desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão escrita (...)”*

Assim, para implementar o nosso projeto (que combinava o ensino/aprendizagem da língua portuguesa com um tema de Estudo do Meio), decidimos explorar um tipo/género textual específico: a carta.

Pareceu-nos que a partir da carta, os alunos poderiam realizar as atividades orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura acima referidas e ainda outras atividades relativas ao tratamento da língua, designadamente de produção escrita, respondendo, assim, à carta apresentada. De facto, a leitura e escrita complementam-se: *“A leitura de textos não é uma atividade que deva permanecer isolada. É útil associá-la à escrita (...)”* (Ministério da Educação, 2012: 12).

Sem dúvida que *“(...) escrever não é, simplesmente, um meio de ‘expressar’ ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem. Oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver.”* (Niza et al., 2011: 17) Concluímos, assim, que, no nosso projeto de intervenção, seria importante apostar em atividades de produção escrita para dar continuidade às de compreensão na leitura.

Logo, na nossa intervenção didática, também recorreremos a algumas estratégias didáticas centradas no desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita, implicando: i) a análise de diferentes tipos de discurso es-

crito (mais concretamente, a carta) e ii) a produção de um texto do tipo/género estudado (uma carta). Esta última incluía atividades ligadas:

- à planificação de textos (por exemplo, partilhar as ideias e conhecimentos construídos a partir da análise da carta estudada, que serviriam de base para a elaboração de uma resposta a esta pelos alunos);
- à sua redação (feita individualmente);
- à sua revisão (dando a conhecer os seus textos aos colegas e ao professor, através da sua leitura em voz alta, que leva o aluno a tomar consciência das suas falhas, e recolhendo apreciações críticas feitas aos mesmos);
- à sua reescrita e melhoria (feita individualmente, a partir dos comentários ao texto do aluno e com recurso a uma tabela alusiva à estrutura da carta, que podia consultar).

De facto, *“No desenvolvimento do trabalho de escrita, o momento da revisão com a consequente reescrita demonstra bem como quem escreve tem de desempenhar o papel de leitor para avaliar e tomar novas decisões quanto à legibilidade do que está a escrever.”* (Niza et al., 2011: 16).

Além da carta, outro tipo/género textual que decidimos trabalhar foi o cartaz, para que os alunos pudessem partilhar as suas ideias, fazendo-se assim a distinção entre um meio de comunicação pessoal, como é o caso da carta, e um meio de comunicação social, designadamente o cartaz. Ambos permitem comunicar, mas de forma diferente, pelo que, quer a nível de texto, quer de estrutura, apresentam traços distintivos que o aluno deverá ter em conta.

Uma vez que este projeto defendia a exploração da transversalidade da língua portuguesa associando-a à área curricular disciplinar de Estudo do Meio, rematamos este capítulo com uma citação que justifica, mais uma vez, a presença da escrita como atividade base de algumas das sessões deste projeto: *“Locke (1992) utiliza como título de uma obra sua a expressão ‘Science as writing’, por considerar que os artefactos da ciência são os traços escritos que os cientistas deixam atrás de si. Quando preparam os relatórios dos seus trabalhos para publicação, os cientistas não utilizam apenas linguagem académica e neutra. Selecionam e socorrem-se, também, de modos e recursos literários como a narração, metáforas e outras figuras de estilo, linguagem subtil e expressiva e demais dispositivos retóricos, a fim de alargarem as fronteiras do seu pensamento e persuadirem os leitores”.* (Niza et al., 2011: 17).

3. O estudo

Através da realização do nosso estudo, pretendíamos encontrar as respostas possíveis para as seguintes questões de investigação:

- Será possível conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada na exploração de diversos tipos de textos com crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico para:

- Abordar, de forma problemática, questões relacionadas com a Educação ambiental?
- Desenvolver a sua compreensão na leitura?

Tomando como ponto de partida a exploração de uma obra da literatura clássica infanto-juvenil e investindo na exploração de vários tipos de texto, pretendíamos atingir os seguintes objetivos de investigação:

- Abordar questões problemáticas relacionadas com a Educação Ambiental, com alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Desenvolver neles competências em compreensão na leitura.

Optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, já que *“Privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida.”* (Pardal & Correia, 1995: 17).

Optámos ainda por um método de estudo de caso, pois *“Analisa, de modo intensivo, situações particulares. Sob condições limitadas, possibilita generalizações empíricas.”* (Pardal & Correia, 1995: 17).

O estudo de caso por nós desenvolvido teve características de investigação-ação, correspondendo esta última a *“um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”* (Bogdan e Biklen, 1994: 293), tendo sido este o nosso papel ao longo da implementação do projeto. Além disso *“A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”* (Bogdan e Biklen, 1994: 292). Neste caso específico, visava-se a mudança de práticas que ameaçam o meio ambiente.

Os dados por nós analisados foram recolhidos durante as sessões da intervenção didática levada a cabo, a partir de atividades realizadas coletivamente, em pequenos grupos ou individualmente.

Foram analisados com recurso à análise de conteúdo, que, segundo Carmo e Ferreira (1998: 251), **é uma técnica de investigação “[...] que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação.”**

3.1. A intervenção didática

O nosso projeto foi implementado no contexto educativo em que desenvolvemos as atividades de Prática Pedagógica Supervisionada A2, com uma turma de 18 alunos (sendo 10 do género feminino e 8 do género masculino) com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, a frequentar o 3º ano de escolaridade.

Compreendeu cinco sessões, que decorreram no 1º período do ano letivo de 2012/2013 e contemplaram as metas curriculares de Português apresentadas em anexo a este texto (cf. Anexo 1).

3.1.1. Primeira sessão

Decorreu no dia 20 de novembro de 2012 e teve a duração de 50 minutos, dando continuidade ao projeto da nossa colega de Prática Pedagógica Supervisionada A2.

Foi apresentado um tucano, que serviu de mascote a ambos os projetos, por esta ave tropical estar relacionada com a ilustração da capa do romance *As aventuras de Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe, que tinha sido explorado anteriormente pelo outro elemento da diáde.

Informámos os alunos de que se tratava de um tucano correio, que tinha levado a Robinson Crusoé uma carta de um amigo de infância. Nessa carta, William Adams descrevia a cidade natal de Robinson Crusoé, em 2030, a sofrer as consequências da escassez de água (cf. Anexo 2).

Os alunos teriam de identificar o texto como sendo uma carta, fazendo referência aos seus elementos característicos.

Seguiram-se a leitura da carta, feita em voz alta pela professora/investigadora, e um diálogo com os alunos, visando a identificação das ideias principais do documento, que foram registadas num quadro-síntese relativo às características do planeta em 2030 e justificadas com expressões comprovativas retiradas do texto em estudo.

Para terminar, foi proposto aos alunos que fizessem um desenho, em que, do lado esquerdo, representariam a forma como imaginavam o mundo em 2030 e, do lado direito, apresentariam uma medida que iriam adotar para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta analisada.

3.1.2. Segunda sessão

Esta sessão, realizada no dia 27 de novembro de 2012, teve também a duração de 50 minutos.

Iniciou-se com um breve diálogo, em que os alunos fizeram uma síntese oral das ideias discutidas anteriormente, a partir da carta analisada, relacionando com a escassez de água no planeta.

De seguida, foi-lhes proposto que escrevessem uma carta, para dar a conhecer as medidas que pretendiam adotar para evitar a degradação do planeta, podendo recorrer às que tinham apresentado no seu desenho.

Antes de os alunos começarem a escrever, procedeu-se à análise da estrutura da carta a partir de um cartaz existente na sala e do texto explorado na sessão anterior. Em grande grupo, foram preenchidos os espaços relativos à data e ao local da carta a ser enviada, sendo indicada a morada do Colégio. A escolha do destinatário ficou ao critério de cada aluno, podendo ser William Adams ou a filha a que fazia referência na sua carta.

De seguida, os alunos passaram à redação individual da carta.

3.1.3. Terceira sessão

Teve lugar no dia 27 de novembro de 2012 e a duração de 1 hora e 40 minutos.

De manhã, os alunos leram as suas cartas, em que propunham medidas para que o mundo não sofresse as consequências da escassez de água.

Paralelamente, foi-se fazendo o levantamento dessas soluções e apresentando sugestões para a reescrita da carta.

De seguida, analisou-se um cartaz alusivo ao envelope e cada aluno preencheu o da sua carta. Esta atividade permitiu-lhes distinguir remetente de destinatário e identificar o local do envelope onde teriam de os registar.

Depois, cada aluno desenhou um selo para colar no seu envelope.

3.1.4. Quarta sessão

Realizou-se no dia 10 de dezembro de 2012, tendo a duração de 50 minutos.

Começámos por projetar algumas cartas escritas pelos alunos, das quais foram lidos palavras, frases e/ou parágrafos, para que estes identificassem os erros cometidos, quer ortográficos, quer de construção frásica, e dessem sugestões para os corrigir.

De seguida, entregámos a cada aluno a respetiva carta e pedimos-lhe que a lesse silenciosamente. Em cada uma delas, tínhamos corrigido alguns dos erros ortográficos e sublinhado outros, para que eles fossem procurar as palavras no dicionário, identificando e corrigindo o erro cometido. Havia também sugestões de alterações a fazer, dando-lhes a oportunidade de refletir sobre o que tinham escrito, reagindo ao seu próprio texto.

De seguida, foram distribuídas cópias de uma lista de verificação relativa à estrutura da carta, para que os alunos pudessem identificar elementos em falta no seu texto e acrescentá-los.

Após a reescrita, os alunos puseram a nova versão da sua carta dentro do respetivo envelope, selaram-no e depositaram-no na caixa de correio presente na sala.

3.1.5. Quinta sessão

Foi realizada em dois dias distintos: 11 e 12 de dezembro de 2012. Cada parte desta sessão teve a duração de 1 hora e 40 minutos.

Pretendia-se elaborar cartazes para afixar no Colégio.

A análise de alguns cartazes que as crianças já haviam produzido em casa e o visionamento de imagens da internet serviram como mote para dar início à atividade. Assim, os alunos reuniram algumas ideias, a que puderam recorrer para a elaboração de cartazes, trabalhando em grupos de 2 ou 3 elementos.

4. Análise e interpretação dos dados

Tendo em conta a problemática do nosso projeto, tivemos de recolher dados relativos à Educação Ambiental e à compreensão na leitura associada à expressão/produção escrita.

4.1. Relativos ao Estudo do Meio

Assim, no decurso da intervenção didática, recolhemos dados decorrentes das atividades relacionadas com a área curricular disciplinar de Estudo do Meio, realizadas individualmente, em pequeno grupo ou coletivamente.

Na primeira sessão de intervenção, os alunos fizeram um desenho, em que teriam de representar a forma como imaginavam o mundo em 2030.

No Gráfico 1, apresentamos os conteúdos identificados nesses desenhos:

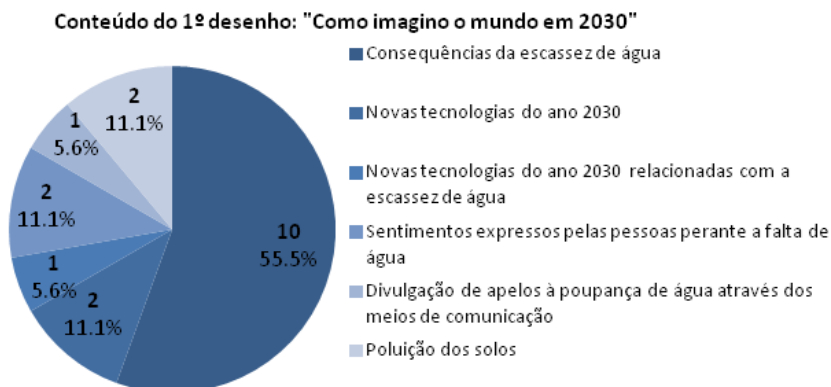


Gráfico 1 – Conteúdos dos desenhos representando o mundo do ano de 2030

A sua leitura revela-nos que 15 alunos (83,3%) fizeram desenhos relacionados com a escassez da água, embora apenas 10 alunos (55,5%) tivessem realmente imaginado o mundo sem água.

Num segundo momento, foi solicitado aos alunos que ilustrassem uma solução que evitaria que o mundo sofresse as consequências da escassez de água.

No Gráfico 2, são apresentados os conteúdos dos desenhos produzidos:

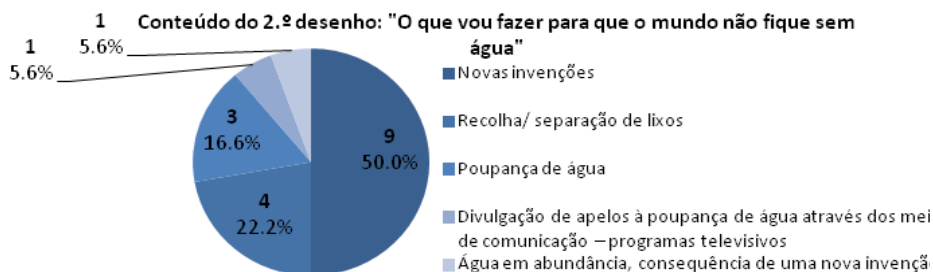


Gráfico 2 – Conteúdos dos desenhos representando soluções para evitar a escassez de água no mundo do ano de 2030

A leitura deste gráfico revela também que a maioria dos alunos (14, correspondendo a 77,8%) fez desenhos relacionados com o tema abordado na carta:

- 9 alunos (50%) representaram tecnologias destinadas a transformar água salgada em doce, ou a tratar a água, ou ainda a reparti-la de forma equilibrada;
- 3 alunos (16,7%) apresentaram sugestões de comportamentos que conduziam à poupança de água;
- 1 aluno (5,6%) apresentou uma proposta para divulgação de apelos à poupança de água;
- 1 aluno (5,6%) apresentou um desenho relacionado com a abundância de água, resultado, também, de tecnologias por si imaginadas.

Os restantes 4 alunos (22,2%) fizeram desenhos que estavam afastados do tema.

Na segunda sessão, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta apresentando soluções para o problema da escassez de água no futuro, podendo referir-se à que tinham desenhado.

No Gráfico 3, apresentamos a análise de conteúdos dos textos produzidos:

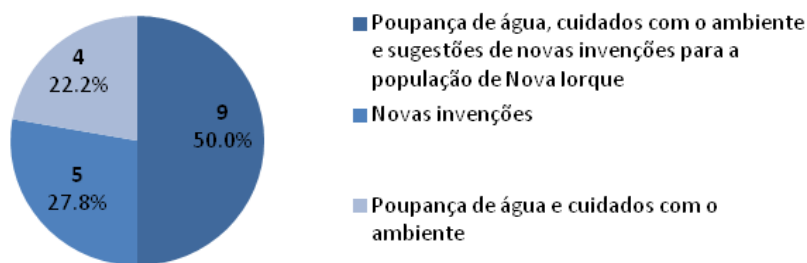


Gráfico 3 – Conteúdos das cartas apresentando soluções para evitar a escassez de água

Todos os alunos apresentaram pelo menos uma solução mais ou menos adequada ao problema em discussão, talvez pelo facto de a sua carta responder à de William Adams, que se referia, precisamente, a este problema.

Paralelamente, apresentaram soluções para lidar com outros problemas que poderiam estar na origem dos descritos na carta lida, tais como, por exemplo, o não deitar lixo para o chão.

Na terceira sessão, ocupada com a leitura das cartas produzidas aos colegas e às professoras, foi pedido aos alunos que, em simultâneo, categorizassem as soluções apresentadas. Assim, foram definidas quatro grandes categorias: “Fazer a separação de lixo em ecopontos”, “Poupar água”, “Criar novas invenções” e “Pedir para as pessoas pouparem água”.

A primeira categoria refere-se a um aspeto bastante focado nas cartas dos alunos, embora não estivesse diretamente relacionado com o tema. Pensamos que as crianças se referiram a esse aspeto por estar relacionado um tema debatido no dia-a-dia aquando a abordagem dos problemas planetários. Ainda assim não podemos afirmar que não tenha correspondido ao pedido, uma vez que esta solução está também relacionada com a proteção do ambiente.

Contudo, não foi o aspeto que mais focaram. De facto, como já referido, todos os alunos realçaram as soluções relacionadas com a problemática apresentada na carta enviada por William.

Na quinta e última sessão, os alunos fizeram cartazes alusivos a esta problemática, para expor na escola, comunicando à comunidade escolar as aprendizagens feitas.

No Gráfico 4, apresentamos os conteúdos dos cartazes elaborados:

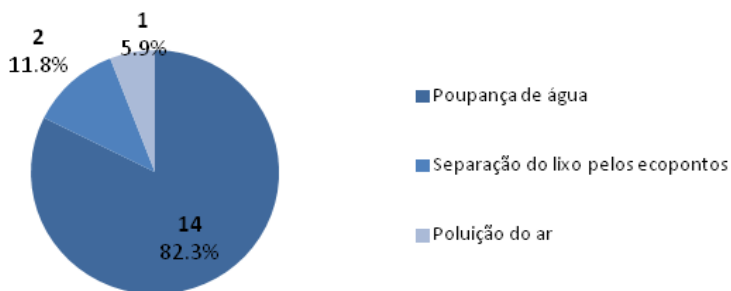


Gráfico 4 – Conteúdos dos cartazes representando soluções para evitar a escassez de água

A leitura do gráfico revela-nos que a maioria dos cartazes (82,3%) apelava à poupança de água, como seria de esperar.

4.2. Relativos ao desenvolvimento da compreensão na leitura

No decurso da intervenção didática, recolhemos também dados relativos à compreensão na leitura, associada à expressão/produção escrita, decorrentes de atividades realizadas individualmente, em pequeno grupo ou coletivamente.

Diziam respeito à identificação de ideias principais de textos explorados e à estrutura de um tipo/género textual: a carta.

4.2.1 Identificação de ideias principais de um texto

A atividade de identificação da problemática abordada na carta enviada por William, levada a cabo na primeira sessão, também servia a finalidade de desenvolver nos alunos competências em compreensão na leitura relacionadas com a identificação de ideias principais de textos. Como já foi referido, aquando da análise dos dados relativos à área curricular disciplinar de Estudo do Meio, os alunos fizeram-no sem dificuldades.

Posteriormente, tiveram de identificar as consequências associadas a essa problemática, em que tiveram mais dificuldade.

De facto, identificaram consequências, mas também parafrasearam informação contida no texto relativa a situações particulares, embora relacionadas com a poupança de água.

Os desenhos elaborados individualmente revelaram que a maior parte dos alunos identificou corretamente a temática (15, correspondendo a 83,3%) e apresentou soluções para a escassez de água (14, correspondendo a 77,8%).

Também nas cartas escritas, era evidente que tinham identificado as ideias principais do texto em estudo: todos referiram o problema em discussão (escassez de água/necessidade de poupar água), ou no parágrafo inicial da carta, ou no corpo desta, e quase todos apresentaram pelo menos uma solução para o combater.

Aquando da leitura das cartas aos restantes colegas e às professoras, também conseguiram identificar corretamente as ideias presentes nos diversos textos.

Como já foi referido, quase todos os cartazes elaborados na última sessão (82,4%) apelavam à poupança de água, o que comprova a identificação da ideia principal do texto apresentado na primeira sessão.

4.2.2. Estrutura de um tipo/gênero textual

Na primeira sessão, os alunos identificaram facilmente o texto explorado como sendo uma carta, tendo em conta:

- o facto de estar dentro de um envelope;
- a sua estrutura, referindo-se a elementos característicos deste género textual, perceptíveis mesmo antes da sua leitura (indicações relativas ao local e à data, saudação ao destinatário, fórmula de despedida e assinatura).

Na segunda sessão, escreveram cartas. No Gráfico 5, apresentamos o resultado da análise dessas cartas, tendo em conta a necessidade de respeitar a estrutura característica deste tipo/gênero textual:

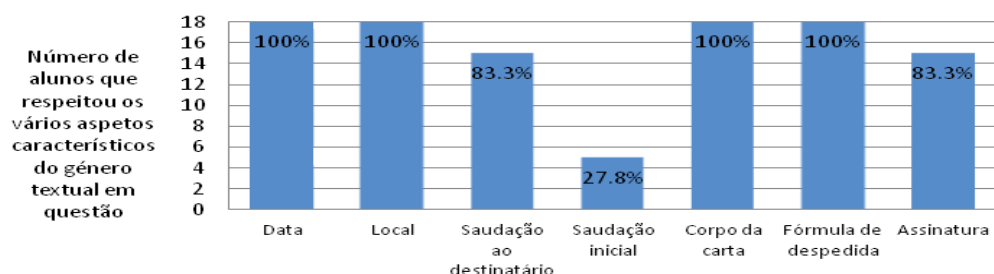


Gráfico 5 – Desempenho dos alunos na estruturação das cartas escritas

A leitura do gráfico revela-nos que poucos alunos falharam na estruturação da respetiva carta. No entanto, constata-se que há alguns pontos mais críticos.

Assim, todos os alunos indicaram corretamente o local e a data, sendo que esta parte inicial foi realizada em grande grupo. No entanto, 3 alunos (16,7%) não registaram as indicações relativas ao local e à data na mesma linha, falha essa que relacionamos com a gestão incorreta do espaço da folha.

Todos os alunos fizeram anteceder o seu texto por uma saudação dirigida ao respetivo destinatário. Assim, 4 alunos (22,2%) adotaram um tratamento formal, tendo consciência de que William era um adulto que desconheciam. Os que tinham selecionado como destinatário da sua carta a filha de William adotaram formas de tratamento mais familiares, considerando que se tratava de uma criança como eles. É de referir que 3 alunos (16,7%) voltaram a escrever

uma fórmula de saudação no parágrafo inicial da respetiva carta. Daí, no gráfico, não estar representada a totalidade dos alunos no que diz respeito a este aspeto.

A redação do parágrafo inicial suscitou mais dificuldades. Só 5 alunos (27,8%) cumprimentaram o destinatário.

Neste parágrafo inicial:

- 16 alunos (88,9%) identificaram a problemática (escassez de água/necessidade de a poupar);
- 5 alunos (27,8%) fizeram referência direta à carta enviada por William;
- 1 aluno (5,6%) apresentou-se ao destinatário.

No gráfico estão apenas representados aqueles que cumprimentaram o destinatário, como está previsto na estrutura da carta.

No corpo da carta, todos os alunos apresentaram as soluções que propunham para o problema da escassez de água, tal como tinha sido solicitado, embora alguns acrescentassem outras soluções, também elas visando proteger o planeta.

Também todos os alunos incluíram, nas suas cartas, uma fórmula de despedida.

Do mesmo modo, todos assinaram o respetivo texto. No entanto:

- 3 alunos (16,7%) assinaram mais do que uma vez;
- 7 alunos (38,9%) assinaram na mesma linha em que tinham escrito a fórmula de despedida.

Na quarta sessão, os alunos fizeram a revisão da sua carta, relativamente à estrutura, recorrendo a uma lista de verificação que lhes foi distribuída (cf. Anexo 3). Como este documento mencionava os elementos da estrutura da carta sem se referir à sua localização no texto, não pudemos considerar como erro o facto de alguns alunos não terem assinalado esse tipo de falhas.

No Gráfico 6, apresentamos os resultados da reflexão feita pelos alunos:

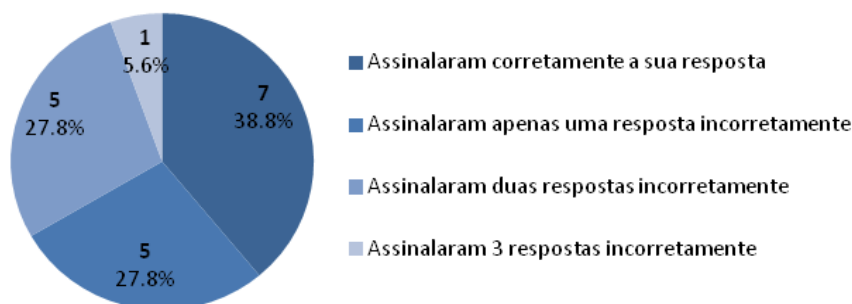


Gráfico 6 – Desempenho dos alunos na reflexão sobre a estruturação das cartas escritas

A sua leitura revela que poucos alunos (7, correspondendo a 38,8%) identificaram os defeitos de estruturação das respetivas cartas. Tal significa que, apesar de não terem cometido muitas falhas na estruturação das suas cartas, não tinham uma consciência clara da sua estrutura.

No Gráfico 7, registamos informação relativa ao desempenho dos alunos na reflexão sobre os diversos aspetos da estruturação das cartas escritas:

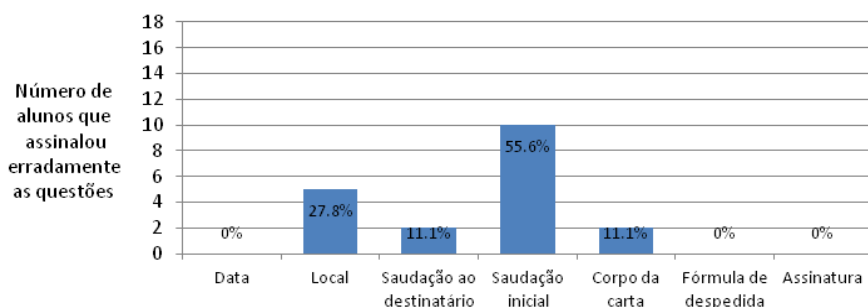


Gráfico 7 – Desempenho dos alunos na reflexão sobre os diversos aspetos da estruturação das cartas escritas

A sua leitura revela-nos que todos analisaram corretamente a forma como tinham estruturado as suas cartas, relativamente à indicação da data, à fórmula de despedida e à assinatura.

Os restantes aspetos ofereceram dificuldades, de maior ou menor monta. Assim, por ordem decrescente:

- 10 alunos (55,6%) não identificaram falhas relativas à saudação a incluir no primeiro parágrafo da carta;
- curiosamente, 5 alunos (27,8%) consideraram que não tinham indicado o local (uma parte que foi feita em grande grupo), provavelmente por não terem registado a morada completa da instituição;
- 2 alunos (11,1%) consideraram que as suas cartas não apresentavam a saudação inicial, o que não se verificou na realidade;
- outros 2 alunos (11,1%) consideraram que tinham falhado no corpo da carta, quando tal não tinha acontecido; pretendia-se que apresentassem soluções para evitar a degradação do planeta, sobretudo no que dizia respeito à escassez de água e, na verdade, todos apresentaram pelo menos uma solução para este problema.

Ainda na quarta sessão, os alunos tiveram de reescrever as suas cartas.

No Gráfico 8, apresentamos os resultados da análise das cartas reescritas, feita com a finalidade de verificar se os alunos tinham corrigido os aspetos em que tinham falhado:

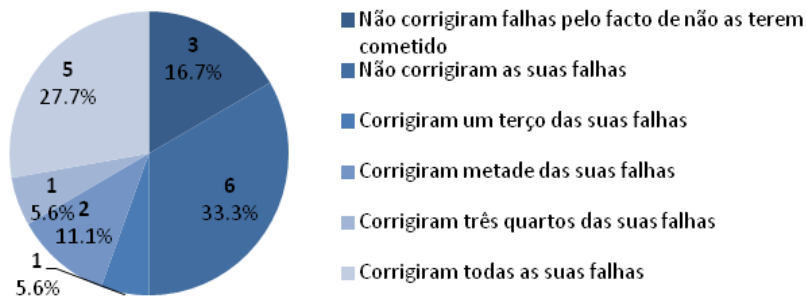


Gráfico 8 – Desempenho dos alunos na reestruturação das cartas escritas

Relativamente à informação prestada por este gráfico, é de destacar que:

- um número considerável de alunos (6, correspondendo a 33,3%) não corrigiu as suas falhas; pensamos que tal aconteceu principalmente pelo facto de não terem identificado a falta de cumprimento ao destinatário no parágrafo inicial, embora esta falha tenha sido bem discutida aquando da preparação para a reescrita das cartas;
- só 5 alunos (27,8%) corrigiram todas as suas falhas.

Daqui concluímos que, mesmo depois de termos promovido a reflexão sobre as cartas escritas, não foi fácil para eles procederem à respetiva reformulação.

Também analisámos os envelopes preenchidos pelos alunos, sendo os resultados dessa análise apresentados no Gráfico 9:

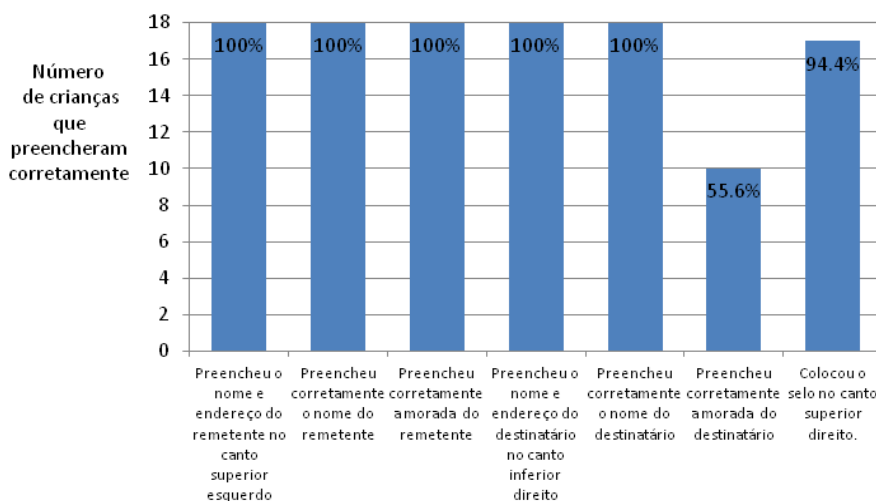


Gráfico 9 – Desempenho dos alunos no preenchimento do envelope

No preenchimento do envelope:

- todos os alunos escreveram o destinatário e o remetente no local correto, mas um aluno (5,6%) colou o selo do lado direito, a meio do envelope;
- todos indicaram corretamente o remetente, mas só 10 (55,6%) indicaram corretamente o destinatário;
- todos preencheram corretamente o nome do destinatário, mas 7 (38,9%), devido à gestão incorreta do espaço, e 1 (5,6%), devido ao preenchimento incompleto, não escreveram corretamente a morada do destinatário.

Daqui concluímos que a grande maioria das falhas registadas estava relacionada com o registo da morada do destinatário, e, sobretudo, com uma incorreta gestão do espaço do envelope.

5. Conclusões e sugestões

5.1. Conclusões

5.1.1. Relativas ao Estudo do Meio

Em relação ao Estudo do Meio, umas das áreas curriculares disciplinares contempladas neste projeto, é possível afirmar que as crianças facilmente identificaram problemas ambientais nos quais o ser humano pode e deve intervir, optando por boas práticas ambientais. De uma forma geral, os alunos propuseram soluções adequadas à resolução de um problema específico: a escassez de água no planeta Terra.

Tal é facilmente comprovado pelas elevadas percentagens de produções de alunos que apresentavam soluções a fim de evitar a escassez de água ou remediar o mal já feito (novas tecnologias por eles imaginadas).

Assim, 83,3% dos desenhos relativos à forma como viam o mundo em 2030 estavam relacionados com a escassez de água e 77,8% dos que apresentavam soluções para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta visavam resolver este problema.

Nas cartas escritas dando resposta à enviada por William Adams, todos os alunos apresentaram, pelo menos, uma solução relacionada com o problema da escassez de água.

Também 82,4% dos cartazes por eles elaborados se referiam a soluções para problemas relacionados com a água, nomeadamente a sua escassez.

Além disso e tendo em conta o facto de que os problemas ambientais são muito discutidos na atualidade, os alunos ainda foram capazes de indicar outras medidas visando a proteção do planeta, tais como não pôr lixo no chão ou usar os ecopontos para fazer a separação dos mesmos para posterior reciclagem.

Por conseguinte, parece ser fácil abordar questões relacionadas com Educação Ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico, até pela motivação já existente derivada da sua habitual discussão no quotidiano.

No entanto, o nosso estudo permitiu-nos constatar que, por vezes, estas abrangem aspetos, que podem ser demasiados abstratos para crianças destas idades. É o caso da noção de volume de água que o ser humano pode utilizar, dentre a disponível no planeta.

Depois da nossa intervenção didática, sentimos que estes alunos ficaram esclarecidos sobre esta problemática e alteraram os seus comportamentos com ela relacionados, o que pudemos comprovar pelos comentários por eles feitos nas aulas seguintes.

A mudança de atitudes em crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico é importante, não só por serem os cidadãos de amanhã, mas também porque podem sensibilizar os adultos que as rodeiam e que sentem a responsabilidade de dar o exemplo aos seus filhos, adotando, também eles, atitudes que tenham em vista o desenvolvimento sustentável.

5.1.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

No que diz respeito ao Português, outra das áreas curriculares disciplinares envolvidas no presente projeto, é possível afirmar que contribuímos para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à expressão/produção escrita, sendo este um dos objetivos que se pretendia alcançar.

De facto, pensamos que os alunos revelaram ter desenvolvido competências cruciais nestes domínios, apesar de nem sempre corresponderem ao pedido.

Assim, logo na primeira sessão, foi-lhes solicitado que identificassem a problemática apresentada no texto a explorar e nomeassem as consequências decorrentes da mesma, apoiando-se em expressões retiradas do mesmo. Identificaram facilmente a problemática e algumas consequências, mas também parafrasearam o texto. Embora a paráfrase seja igualmente um importante exercício no que concerne à compreensão do texto, não se tratava de uma estratégia adequada à resolução da tarefa proposta.

Na terceira sessão, em que procederam à leitura das suas cartas, os alunos identificaram também, com sucesso, as ideias principais dos vários textos ouvidos.

Relativamente ao conteúdo das cartas, todos apresentaram pelo menos uma solução para evitar a escassez de água no planeta ou remediar o mal já feito.

No que diz respeito à sua estrutura, foram bem-sucedidos em alguns aspetos:

- identificaram facilmente a função da carta e os intervenientes, designadamente o remetente e o destinatário;
- tomaram consciência da existência de uma estrutura de base que têm de seguir aquando da escrita de uma carta.

Porém, como constatámos a partir da análise de dados feita, alguns alunos falharam em aspetos relacionados com determinados componentes da estrutura da carta, nomeadamente:

- o cumprimento a dirigir ao destinatário no parágrafo inicial da carta;
- a assinatura com que se termina a carta (havendo casos em que assinaram mais do que uma vez e outros em que assinaram na mesma linha em que tinham escrito a fórmula de despedida).

Quando procederam à revisão da estrutura das respetivas cartas:

- alguns não foram capazes de identificar falhas cometidas;
- houve também alguns que assinalaram falhas que não tinham cometido.

As dificuldades na avaliação dos textos por si produzidos comprometeram a sua correta reescrita: apenas 5 alunos (portanto 33,3%) corrigiram todos os erros cometidos (3, correspondendo a 16,7%, não haviam cometido falhas na primeira versão da carta).

Por outro lado, o preenchimento do envelope foi uma tarefa fácil para os alunos. Só foram registadas falhas no preenchimento da morada do destinatário, normalmente decorrentes de uma má gestão do espaço do envelope.

Em suma, este processo de escrita, identificação de erros e posterior reescrita da carta permitiu aos alunos o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Acreditamos, porém, que é necessário realizar sistematicamente atividades desta natureza, para conseguir que continuem a evoluir. Como verificámos, no fim da intervenção didática, havia alunos que ainda cometiam falhas e outros que ainda não as tinham conseguido detetar.

5.2. Sugestões pedagógico-didáticas

Tendo em conta a implementação deste projeto e posterior análise dos dados obtidos a partir da mesma e discussão dos resultados, é-nos possível elencar um conjunto de sugestões pedagógico-didáticas.

5.2.1. Relativas ao Estudo do Meio

O tema central abordado nas sessões foi a escassez de água e a consequente necessidade de a poupar.

Ao desenvolver esta temática, fomos dando conta da vastidão de tópicos que poderiam ser abordados a partir destas cinco sessões.

Quanto à água, poderíamos:

- ter explorado o seu ciclo;
- estudado os diferentes estados físicos em que esta se pode encontrar (até pelo facto de termos verificado que seria uma mais-valia para a compreensão da temática abordada no nosso projeto);
- realizado aulas experimentais de ciências, verificando o comportamento de materiais e objetos em contacto com a água e construindo conhecimento acerca de fenómenos como a dissolução e a flutuação.

Numa vertente mais relacionada com a Educação Ambiental, estas cinco sessões também poderiam ter sido um bom mote para a sensibilização a outras problemáticas, além da escassez de água doce:

- o esgotamento de outros recursos naturais;
- a extinção (já concretizada ou iminente) de espécies animais e vegetais;
- alterações a introduzir na ação humana sobre a natureza, para evitar estes problemas (abrangendo o estudo da poluição dos cursos de água e oceanos, mas também da atmosfera e dos solos).

Este seria talvez o tema que poderia seguir-se às sessões apresentadas, discutindo com os alunos alguma informação de que já dispõem e estudando possíveis soluções para evitar ameaçar o planeta Terra.

Neste sentido, poderíamos criar um projeto a longo prazo, tendo como finalidade a educação para o desenvolvimento sustentável.

5.2.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

A carta foi o género textual focado ao longo destas sessões, tendo-se verificado que a função e estrutura da mesma foram compreendidas pelos alunos.

Por conseguinte, estamos convicta de que este tipo de abordagem poderia ser adotado para outros tipos/géneros textuais, tais como: textos narrativos, informativos, descritivos e banda desenhada (que pode ser vista como um subgénero do texto narrativo). Poderíamos combinar atividades de compreensão na leitura e de expressão/produção escrita.

Acreditamos que este trabalho, não só facilitaria a compreensão da temática em questão por parte dos alunos, como os motivaria para a mesma.

6. Limitações do estudo

A limitação temporal é, sem dúvida, um entrave ao desenvolvimento de projetos desta natureza. Foi complicado implementar este projeto no 1º Ciclo do Ensino Básico, dada a existência de um vasto programa a cumprir.

O pouco tempo disponível não só nos impediu de dar continuidade ao nosso projeto, como também não favoreceu o aprofundamento de aspetos cruciais da problemática abordada.

Por outro lado, reconhecemos que também a nossa escassa experiência (quer de lecionação, quer de investigação) nos impediu de rentabilizar devidamente o tempo das sessões que levámos a cabo com estes alunos.

7. Sugestões para outros estudos

Após a implementação deste projeto e posterior reflexão sobre o mesmo, foi-nos possível identificar aspetos que poderiam ter facilitado a implementação do presente projeto.

Ao longo das sessões, fomos sentindo a necessidade de abordar conceitos relacionados com a problemática em estudo, que não abordámos por falta de tempo para o fazer, designadamente:

- o ciclo da água, a diferença entre água doce e salgada, os locais onde podemos encontrar estes dois tipos de água, os estados físicos da água, para levar os alunos a compreenderem por que razão nem toda a água potável está disponível para consumo;

- os vários usos da água (nomeadamente, industrial, agrícola e doméstico) e o volume consumido em cada uma destas atividades, para as crianças compreenderem por que há atualmente problemas de escassez de água e ser mais fácil elencar medidas ao alcance de cada um de nós para os evitar, a concretizar principalmente a nível doméstico.

No decurso da intervenção didática que esteve no centro do nosso projeto, abordámos estes temas, mas sempre de uma forma fugaz, fruto da limitação temporal.

Por outro lado e no que diz respeito à área curricular de Português, sentimos que, mais uma vez devido à efemeridade de implementação do presente

projeto, não nos foi possível abordar com o grupo-alvo outros tipos de texto.

De facto, a carta foi devidamente explorada, quer através da leitura, quer da sua escrita. Contudo, parece-nos que teria sido enriquecedor analisar outros tipos/géneros textuais.

Bibliografia/Webgrafia

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (trad.).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, J. & Sá, C. M. (2004). *O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento*. In Maria Helena Araújo e Sá, Maria Helena Ançã e António Moreira (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cavaco, M. H. C. A. (coord.) (1992). *A educação ambiental para o desenvolvimento: testemunhos e notícias*. Coleção "Cadernos de Inovação Educacional". Lisboa: Escolar.
- Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991). *Nosso futuro comum*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. Consultado em Março 11, 2013, em <https://skydrive.live.com/?cid=744BDAB7D05FF4E8&id=744BDAB7D05FF4E8%21436>
- Evangelista, J. (1999). *Educação ambiental: uma via de leitura e compreensão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ministério da Educação (2012). *Caderno de apoio. Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE)*. Ministério da Educação. Consultado em Abril 4, 2013, em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>
- Nascimento, I. G. (1992). *A Educação Ambiental na formação do cidadão*. In Cavaco, M. H. C. A. (coord.), *A educação ambiental para o desenvolvimento: testemunhos e notícia*. (pp. 85-88). Coleção "Cadernos de Inovação Educacional". Lisboa: Escolar.

- Niza, I., Segura, J. e Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Escrita. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Consultado em Abril 4, 2013, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32#i>
- Oliveira, L. F. (1989). *Educação ambiental: guia prático para professores, monitores e animadores culturais de tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pinto, J. R. (2004). *Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonistas e principais ações*. Educação, Sociedade & Culturas. Porto. Consultado em Março 13, 2013, em http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_7/FICH_PT_6.pdf
- Raposo, I. (1997). *Não há Bichos-de-Sete-Cabeças*. Cadernos de Educação Ambiental - 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sá, C. M. (2011). *Transversalidade da língua portuguesa e objetivos do seu ensino/aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação [Apresentação em PowerPoint].
- Sá, C. M. (2012). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. Exedra – Revista Científica Escola Superior de Educação de Coimbra, nº temático “Investigação e ensino”, 364-372. Consultado em Abril 18, 2013, em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf>
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Consultado em Abril 18, 2013, em http://area.dgidc.min-edu.pt/GramaTICa/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, I., e Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1987). *International strategy for action in environmental education and training for the 1990s*. Paris. Consultado em Março 22, 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000750/075072eo.pdf>
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Coleção “Cadernos do CRIAP”, nº 35. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1 – Metas curriculares contempladas nas sessões da intervenção didáctica

Português

Leitura e Escrita LE3

13. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.
13. 4. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.
14. Planificar a escrita de textos.
 - 14.1. Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.
15. Redigir corretamente.
 - 15.1. Utilizar uma caligrafia legível.
 - 15.2. Usar vocabulário adequado
16. Escrever textos narrativos.
 - 16.1. Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: *quem, quando, onde, o quê, como*.
20. Rever textos escritos.
 - 20.1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.
 - 20.2. Verificar a adequação do vocabulário usado.
 - 20.3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.

Conhecimento do Mundo

Meta Final 24) O aluno analisa problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas.

O aluno relaciona a necessidade de preservação dos ecossistemas com a promoção da qualidade de vida da comunidade local e que esta também está relacionada com a possibilidade de acesso a bens e serviços fundamentais.

Meta Final 25) O aluno reconhece a importância da preservação da biodiversidade e dos recursos para garantir a sustentabilidade dos sistemas naturais.

Metas intermédias até ao 4.º Ano

- O aluno propõe medidas e ações ao seu alcance para solucionar problemas detetados no seu ambiente próximo (exemplos: recolha seletiva de resíduos, reutilização e reciclagem dos resíduos domésticos, campanhas de sensibilização,...).
- O aluno identifica o valor da sua pegada ecológica discutindo práticas que contribuam para a diminuição desse valor.
- O aluno identifica problemas (exemplos: incêndios, poluição atmosférica, aquática,...) associados à ação humana geradores de desequilíbrios ambientais e conflitos sociais, reconhecendo intervenções (individuais e comunitárias, em diferentes regiões do planeta) reconhecidas como boas práticas com vista à sustentabilidade.

Anexo 2 – Carta de William Adams a Robinson Crusóé

De: William Adams
Rua Walton HU3 6HU
Iorque – Inglaterra



Para: Robinson Crusóé

Iorque, 28 de maio de 2030

Querido Robinson Crusóé:

Como tens passado? Acredito que já tenhas perdido a noção do tempo. Estamos no ano de 2030. Tenho saudades dos nossos tempos de escola!

A vida aqui em Iorque mudou muito. Agora tenho 50 anos, mas a minha aparência é de alguém mais velho. Estamos a envelhecer muito rápido com a falta de água.

Lembras-te de quando éramos crianças? Tudo era diferente. Existiam muitas árvores nos parques, as casas tinham bonitos jardins e podíamos desfrutar de um banho de chuveiro por cerca de uma hora. Agora não é assim! A água é tao pouca que as pessoas já não têm jardins para não terem que os regar. Também já não lavamos o carro com uma mangueira. Passamos apenas um pano húmido para pouparmos a pouca água que existe. Recordo-me que antes havia muitos anúncios que diziam “cuide de água”, só que ninguém lhes ligava. Pensávamos que a água jamais podia terminar. Agora sofremos as consequências. Tentamos aproveitar a

água para beber, cozinhar e tomar banho porque muita da água doce que existe está contaminada. Por isso é que muita gente trabalha nas fábricas dessalinizadoras. Assim podemos aproveitar a água do mar para consumo. Hoje em dia a água é um bem precioso e as pessoas já aprenderam a dar-lhe valor e a não desperdiçá-la. Quando ainda vivias em Nova Iorque avisavam que era necessário cuidar do meio ambiente e ninguém fez caso.


É verdade, ainda não te contei, já tenho uma filha. Quando ela me pede que lhe fale de quando eu era jovem descrevo o bonito que eram os bosques, a chuva, as flores, do agradável que era tomar banho e poder pescar nos rios e barragens e beber toda a água que eu quisesse. Ela pergunta-me muitas vezes: "Pai, porque acabou a água?". Então, eu sinto um nó na garganta. Não posso deixar de me sentir culpado, porque pertenço à geração que destruiu o meio ambiente.

Como gostaria de voltar atrás e fazer com que toda a humanidade compreendesse isto quando ainda podíamos fazer alguma coisa para salvar o nosso Planeta Terra! Espero que estejas num local onde a vida seja mais fácil do que em Nova Iorque.

Um abraço com muitas saudades.


William Adams

Anexo 3 – Lista de verificação relativa à estrutura da carta



Colégio D. José I
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ficha de Trabalho – Estudo do Meio/Português



Nome: _____

Data: _____

Revisão da carta

	Sim	Não
Coloquei a data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrevi o local?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dirigi uma saudação à pessoa a quem escrevi a carta (destinatário)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usei uma saudação inicial (início da carta)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expliquei as razões ou assuntos por que escrevi (corpo da carta)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usei uma fórmula de encerramento (despedida)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assinei a carta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Local, data

Expressão de saudação inicial

Desenvolvimento da mensagem

Expressão de despedida

Assinatura

Texto narrativo e texto dramático no 1º Ciclo

Daniela Ferreira

1. Introdução

O nosso projeto intitulava-se *Texto narrativo e texto dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico* e promovia também a reflexão sobre cadeias alimentares e espécies animais em vias de extinção.

Dada a importância de abordar diversos tipos/géneros textuais no 1º Ciclo do Ensino Básico e o interesse que as crianças que participaram no nosso estudo manifestavam pelo texto narrativo e pelo texto dramático, decidimos conjugar estes dois tópicos numa intervenção didática focada nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Quanto aos tópicos de Estudo do Meio, seleccionámo-los por razões de ordem pessoal e profissional. A razão de carácter pessoal tinha a ver com o facto de gostarmos de animais. As razões de carácter profissional tinham a ver com o facto de os animais serem importantes para a sociedade, pelo que devem ser respeitados, e de este tema ser motivador para as crianças, na medida em que estas estão frequentemente em contacto com animais, o que é fundamental para o seu desenvolvimento. Além disso, pretendíamos alertá-las para a importância de preservar os animais, pois existem espécies em vias de extinção.

2. Enquadramento teórico

No enquadramento teórico do nosso estudo, abordámos vários tópicos, que passamos a sintetizar.

2.1. Texto narrativo

Uma narrativa é estruturada segundo cinco elementos – *tempo, espaço, personagens, factos e narrador* – sem os quais não há narrativa: “*sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar*” (Gancho, s.d.: 5).

Para Carmo e Dias (1994: 213-214), o texto narrativo apresenta três categorias, sendo elas:

- i) a *ação/intriga*, que pode ser central e/ou secundária e se desenrola num dado tempo e espaço;
- ii) as *personagens*, que podem ser planas ou modeladas, protagonistas ou secundárias;
- iii) o *processo narrativo*, que abrange a sequência narrativa das ações, os processos de caracterização das personagens e o modo de expressão literária.

No texto narrativo, utilizam-se preferencialmente tempos do passado: pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito (cf. Rocha, 2007).

Numa perspetiva mais didática, Inês Sim-Sim (2007: 37) define a narrativa como sendo *“um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve”* e, citando Grassler, Golding e Long, acrescenta que *“uma narrativa é uma descrição de eventos, baseada em experiências, ocorridas ou ficcionadas, selecionadas por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê”* (ibidem).

Ainda segundo a mesma fonte (Sim-Sim, 2007), a aprendizagem da estrutura da narrativa, na forma oral, deve ser feita entre os 4 e os 5 anos de idade, já que esta – juntamente com as emoções desencadeadas pela narração – são fatores essenciais para a compreensão de uma narrativa.

O texto narrativo compreende vários géneros. A fábula é um deles, muito popular entre as crianças.

Para Fernandes (2008: 2), a fábula é *“uma das primeiras formas que o homem teve para transmitir a sua preocupação pelo comportamento social”* e, através das suas personagens características – animais humanizados –, ensinava a agir em diversas situações. A nível literário, a fábula é um texto pequeno e simples, que, através de animais com características humanas, tenta descrever os vícios e as virtudes do Homem (cf. Fernandes, 2008). Até aos dias de hoje, mostra *“a grande capacidade do homem para fantasiar”* (Fernandes, 2008: 6).

Reis e Lopes (1996: 158) consideram que o termo *fábula* designa *“um relato quase sempre breve, de ação relativamente tensa, mas não muito sinuosa, interpretada por personagens também não excessivamente complexas, apondo para uma conclusão de dimensão ético-moral”*.

2.2. Texto dramático

É frequentemente confundido com o *texto teatral*.

Segundo Alves e Antunes (2005: 47), *“o texto dramático é um texto integrável no modo literário do drama, enquanto que o texto teatral é especificamente um texto espetacular”*, logo *“o texto teatral pode ser entendido como o conjunto de sinais, signos e símbolos - verbais ou não-verbais - existentes durante um espetáculo”* (Alves e Antunes, 2005: 54).

Bobes e Teruel (citados por Alves & Antunes, 2005: 48) consideram que *“em toda a obra dramática é possível distinguir um texto literário e um texto espetáculo”*, sendo o primeiro constituído por diálogos escritos e indicações, que permitem pô-lo em cena, enquanto, no segundo, os diálogos são falados e tudo o que se passa em cena é condicionado pelas indicações apresentadas no texto dramático, para realizar a sua encenação.

O objetivo do texto dramático, enquanto texto literário, é ser lido, mantendo as formas e expressão linguística originais, sendo o diálogo o seu elemento principal. Por seu lado, o texto teatral, apesar de também dever ser lido, tem a função de ser representado de forma a converter o texto escrito num espetáculo de teatro (cf. Silva, 2007).

O texto dramático é composto por:

- i) um texto principal, relativo ao que cada personagem diz na peça de teatro e constituído por réplicas, *“que são atos linguísticos realizados pelas personagens que comunicam entre si”* (Alves & Antunes, 2005: 48);
- ii) um texto secundário, que permite ao leitor compreender como está uma determinada personagem naquele momento, sendo constituído pelas *“didascálias e indicações cénicas”* (*ibidem*).

Estes dois textos – principal e secundário – realçam *“as duas categorias que dizem respeito a aspetos de ordem cénica do texto dramático: as personagens e o cenário”* (*ibidem*).

As personagens são caracterizadas pelo texto secundário e correspondem às pessoas *“a quem são atribuídas as réplicas, sendo, portanto quem realiza os atos linguísticos com os quais se constrói e se comunica o essencial (...)”* (*ibidem*).

Por seu lado, o cenário *“é fruto de uma construção imaginária, para a qual contribui a descrição e a evocação feita pelo texto secundário, mas, essencialmente, fruto do texto principal e da ação constituída e comunicada pelos atos linguísticos do texto (...)”* (Alves & Antunes, 2005: 48-49).

As didascálias podem marcar uma determinada parte da história através de um conjunto de indícios: nomes das personagens, momento em que se passa a ação, indicações sobre o vestuário e a decoração do espaço (cf. Alves & Antunes, 2005). Não se confundem com as réplicas, por serem apresentadas em itálico e entre parênteses (cf. Mendes, 2010).

O tempo verbal mais utilizado no texto dramático é o presente, tanto no discurso das personagens, como nas didascálias ou indicações cénicas (cf. Alves & Antunes, 2005).

2.3. Animais em vias de extinção e cadeias alimentares

Usando textos narrativos (nomeadamente fábulas) e textos dramáticos, pretendíamos abordar temas essenciais da área curricular disciplinar de Estudo do Meio com crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Um desses temas – muito tratado na sociedade atual – prende-se com o facto de haver cada vez mais espécies animais em vias de extinção pelo mundo fora.

Entende-se por *extinção* o “ato ou efeito de extinguir(-se); abolição; desaparecimento definitivo de uma espécie ou de um povo; (ser vivo, espécie) em vias de extinção prestes a desaparecer definitivamente” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2011: 352).

Algumas espécies animais já se extinguíram e outras estão em vias de extinção, ou seja, ameaçadas.

São vários os autores que referem causas da extinção dos animais.

Segundo Cavinato (1999), as causas da extinção são:

- a caça “*por marfim, peles e outros produtos[que] raramente foi bem controlada e até hoje causa extinção de espécies*” (p. 10);
- a poluição, já que “*nosso alimento está contaminado por pesticidas e produtos químicos jogados pelas indústrias nos rios e no solo. Os vazamentos de óleo no mar causam mortalidade de pássaros e mamíferos. A poluição do ar é ainda mais grave, pois os gases expelidos pelas indústrias sobem para a atmosfera e retêm o calor do sol, criando o efeito de estufa.*” (p. 11).

Zago (2008) refere duas outras causas da extinção de animais:

- a destruição dos seus habitats; “*a destruição das florestas através do desmatamento, dentre outros, é um exemplo das perdas de habitats da fauna silvestre, um processo de mudança no uso da terra, através*

do qual um tipo de habitat é removido e substituído por outro. Neste processo de mudança, as plantas e animais que utilizavam o local, são deslocados ou destruídos.” (p. 13);

- a introdução de animais exóticos, “(...) pois as espécies introduzidas (exóticas) podem transmitir doenças, competir (alimento e habitat) e cruzar com as espécies nativas, podendo assim, reduzir a biodiversidade e a variabilidade genética” (p. 14).

Brugger, Santos, Couto e Negrão (2009) referem ainda causas como as dificuldades de reprodução, alterações climáticas e também a pesca excessiva, entre outras.

As alterações climáticas são um dos maiores problemas na atualidade, pois estão a influenciar o ciclo de vida e ecologia de cada espécie (cf. Brugger, Santos, Couto & Negrão, 2009). Por exemplo, no Ártico, com a subida da temperatura, o gelo está a derreter a grande velocidade, acabando por comprometer a sobrevivência dos ursos polares, uma vez que este é o seu habitat natural.

A caça e a pesca são ameaças para os animais, pois o ser humano não recorre a estes meios só para se alimentar. Em muitos casos, os animais são mortos por causa da sua pele, que é utilizada para fazer objetos de luxo.

Além das causas já referidas, podemos ainda mencionar a escassez de alimentos para certas espécies animais. Os animais alimentam-se uns dos outros. Logo, a extinção de uma espécie ou a diminuição do número de espécies põe em risco a sobrevivência de outras (as que se alimentavam dela). Deste modo, a cadeia alimentar é posta em causa pela extinção de animais que constituem um dos seus elos.

Por *cadeia alimentar* ou *cadeia trófica*, entende-se “o conjunto de seres vivos de uma comunidade que se alimentam e servem de alimento uns aos outros” (Antunes, Bispo e Guindeira, 2012: 54).

Numa cadeia alimentar, existem três categorias de seres vivos: *produtores*, *consumidores* e *decompositores*.

Os *produtores* ocupam o primeiro nível trófico. São *autotróficos*, ou seja, “capazes de produzir o seu próprio alimento” (Antunes, Bispo e Guindeira, 2012: 54).

Os *consumidores* são seres vivos *heterotróficos*, porque “se alimentam direta ou indiretamente da matéria orgânica produzida pelos produtores” (Antunes, Bispo e Guindeira, 2012: 55).

Podem ainda ser:

- *Consumidores primários* ou de *primeira ordem*, ocupando o segundo nível trófico; estes consumidores são herbívoros, alimentando-se dos produtores (cf. Antunes, Bispo e Guindeira, 2012);
- *Consumidores secundários* ou de *segunda ordem*, que se alimentam dos herbívoros e ocupam o terceiro nível trófico; são predadores ou carnívoros (cf. Antunes, Bispo e Guindeira, 2012).

Também existem consumidores de terceira, quarta, quinta ordem e assim sucessivamente, mas as cadeias alimentares não têm mais do que cinco ou seis níveis tróficos (cf. Antunes, Bispo e Guindeira, 2012).

Por último, “os *decompositores* são seres vivos *heterotróficos* que *transformam a matéria orgânica, de que se alimentam (cadáveres e produtos de excreção, como fezes e a urina, dos organismos de todos os níveis tróficos), em matéria mineral, que é devolvida ao solo*” (Antunes, Bispo e Guindeira, 2012: 56).

2.4. Desenvolvimento da compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico

Necessitámos igualmente de refletir sobre o papel do estudo de tipos/géneros textuais no desenvolvimento da compreensão na leitura.

O ato de ler contribui para o desenvolvimento da compreensão da leitura, pois segundo Sim-Sim (2007: 14), “*ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto*”.

O ensino da compreensão na leitura tem como objetivo desenvolver a capacidade de ler textos de forma fluente, o que faz com que o leitor reconheça palavras e perceba o significado das frases que nele figuram (cf. Sim-Sim, 2007). Por isso, necessitamos de reunir duas condições para sermos leitores: aprender a ler fluentemente e querer ler (cf. Silva, Bastos, Duarte e Veloso, 2011).

A leitura feita pelo professor facilita a compreensão do texto, como afirma Gonçalves (citado por Belo & Sá, 2005: 25): “*a leitura clara e expressiva pelo professor (leitura modelo ou exemplificativa) constitui, em certos casos, a melhor explicação do texto, pela sua vivacidade e aspeto global*”.

Segundo Sim-Sim (2007: 37), no caso específico dos textos narrativos, temos de utilizar histórias pequenas e adequadas à idade e aos interesses das crianças, o que facilita “*o raciocínio dedutivo, a análise de ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de acontecimentos, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto*”.

Segundo Flynn (citado por Sim-Sim, 2007: 50), *“o ensino da leitura de textos de teatro deve incluir a compreensão do texto, a explicação do significado de palavras desconhecidas das crianças, a leitura oralizada do texto, a repetição ativa da leitura do texto (leitura em voz alta, a audição da leitura por outros, a recitação com entoação e gestos) e, sempre que possível, a memorização de passagem do texto”*.

É fundamental que os alunos estudem as estruturas características de vários tipos/gêneros textuais. Segundo Carvalho (2007: 63), *“um aluno que esteja habituado a contactar com diferentes tipos de textos terá mais facilidade em identificá-los, em compreendê-los e em produzi-los ele próprio. De facto, há uma relação entre o conhecimento de tipos de textos e o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura e expressão escrita.”*

O mesmo autor refere que *“as atividades centradas na estrutura de textos não deverão ter como objetivo o conhecimento técnico dos diferentes tipos de textos, mas sim a melhor compreensão e produção dos mesmos” (ibidem)*.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Através do nosso estudo, pretendíamos encontrar resposta para a seguinte questão:

- Será que é possível conceber, implementar e avaliar estratégias didáticas que levem crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico a:

- Desenvolver competências em compreensão de textos narrativos e dramáticos?
- Usar adequadamente os conhecimentos adquiridos na produção escrita de textos dessa natureza?
- Adquirir conhecimentos na área de Estudo do Meio?

Com este estudo, pretendíamos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática visando desenvolver em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Competências em compreensão de textos (nomeadamente, identificação de ideias principais e de tipos/gêneros textuais);
- O recurso a esses conhecimentos na produção escrita de textos dessa natureza;

- Conhecimentos na área de Estudo do Meio (relativos às cadeias alimentares e à extinção de determinadas espécies animais), relacionando-os com o texto narrativo (fábula) e o texto dramático.

No nosso estudo, recorreremos a uma metodologia de investigação de tipo qualitativo, mais propriamente estudo de caso.

Segundo Ponte (1994: 2), “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social”.

No nosso estudo, o caso correspondia a uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, um grupo de crianças (a frequentar o 3º ano de escolaridade), que acompanhámos em Prática Pedagógica Supervisionada A2, entre setembro e dezembro de 2013.

No decurso da intervenção didática, recolhemos dados relativos às áreas curriculares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, a partir:

- da observação das crianças durante a realização das atividades propostas, que deu origem a notas de campo;
- de documentos que os alunos produziram durante a realização das atividades.

Para os analisar, recorreremos à análise de conteúdo e à estatística descritiva (tabelas de frequência e gráficos).

3.2. Intervenção didática

A intervenção didática foi organizada em cinco sessões, que decorreram no primeiro período do ano letivo de 2013/2014, numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma com 26 alunos, a frequentar o 3º ano de escolaridade.

Contemplaram as metas curriculares de Português apresentadas em anexo a este texto (cf. Anexo 1).

3.2.1. Primeira sessão

Começámos com a apresentação de imagens alusivas a animais em vias de extinção, que comentámos com os alunos.

De seguida, dialogámos com eles sobre espécies animais em vias de extinção e cadeias alimentares, a partir de uma apresentação em PowerPoint.

3.2.2. Segunda sessão

Nesta sessão, trabalhamos o texto narrativo, mais especificamente a fábula.

Os alunos leram silenciosamente a fábula “*A Pomba e a Formiga*” e procuraram o significado das palavras desconhecidas no dicionário.

De seguida, dialogámos sobre as ideias principais do texto e a sua estrutura.

Realizámos ainda uma atividade, em que os alunos tiveram de selecionar/escrever:

- três palavras que caracterizassem as personagens da fábula e classificá-las morfológicamente;
- três frases sobre momentos importantes da ação da fábula, sublinhar os seus verbos e classificá-los morfológicamente.

Também realizámos o jogo *Quem come quem?*, em que os alunos, organizados em grupos, tinham de construir duas cadeias alimentares a partir de imagens dadas.

Por fim, as cadeias alimentares constituídas foram apresentadas à turma.

3.2.3. Terceira sessão

Começámos por visionar uma cena de uma peça de teatro subordinada ao tema *As árvores são nossas amigas* e dialogar com os alunos sobre ela.

De seguida, os alunos leram o texto dramático *A aranha cartomante*, de Walmir Ayala, sublinharam as palavras que não conheciam e procuraram o seu significado no dicionário.

Posteriormente, fizeram uma leitura dramatizada do texto.

De seguida, analisámos o texto e dialogámos com os alunos sobre as características do texto dramático e as semelhanças e diferenças entre este e o texto narrativo.

Por último, elaborámos coletivamente um cartaz sobre a estrutura do texto dramático.

3.2.4. Quarta sessão

Nesta sessão, foi pedido a cada grupo que escrevesse um texto dramático subordinado a um tema indicado pela professora: *Um caçador piedoso*.

Cada grupo teria de planificar o texto a escrever e, de seguida, redigi-lo, seguindo a planificação elaborada, e proceder à sua revisão.

3.2.5. Quinta sessão

Nesta sessão, apresentámos aos alunos uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos (cf. Anexo 2), em que os alunos se iriam apoiar para fazer a revisão dos textos produzidos. Cada grupo analisou o texto de um outro grupo.

Depois cada grupo recebeu a lista de verificação preenchida relativa ao seu texto e analisou as falhas que o outro grupo tinha assinalado e as correções propostas.

Por fim, cada grupo procedeu à reescrita do seu texto, procurando melhorá-lo a partir das sugestões dadas.

4. Análise e interpretação dos dados

4.1. Relativos ao Estudo do Meio

4.1.1. Animais em vias de extinção

Na primeira sessão, trabalhámos o tópico *animais em vias de extinção*.

Constatámos que, durante o diálogo sobre este tópico, 42% dos alunos tinham produzido enunciados relativos a animais em vias de extinção, que:

- estavam efetivamente relacionados com o tema;
- se referiam a dois aspetos deste (conceito e causas).

Apenas uma minoria destes alunos (27%) tinha produzido enunciados relativos a causas da iminente extinção de espécies animais.

4.1.2. Cadeias alimentares

Nesta sessão e na seguinte, abordámos o conceito de *cadeia alimentar*, através de um diálogo e de um jogo.

Durante o diálogo sobre este tópico, apenas uma minoria dos alunos (19%) apresentou enunciados relativos a este conceito.

Verificámos que alguns desses enunciados eram adequados, uma vez que estavam relacionados com a definição de *cadeia alimentar*.

Por conseguinte, concluímos que alguns alunos já tinham conhecimentos sobre este tema, que poderia ter sido adquirido no meio familiar.

Constatámos que todos os grupos tinham conseguido construir as cadeias alimentares propostas no jogo, embora houvesse lacunas a assinalar, relativas:

- à posição atribuída aos diversos animais que compunham a cadeia alimentar em questão;
- à designação atribuída ao papel desempenhado por cada animal na cadeia alimentar.

Houve ainda um grupo que incluiu na primeira cadeia alimentar um animal que fazia parte da segunda.

4.2. Relativos ao desenvolvimento da compreensão na leitura

4.2.1. Identificação de ideias principais de textos

Na segunda sessão, analisámos uma fábula, procurando levar os alunos a identificar as suas ideias principais.

Constatámos que só cerca de metade dos alunos (48%) tinham produzido enunciados, durante o diálogo.

Os alunos que produziram enunciados:

- referiram diversas características para cada personagem, de natureza física e psicológica;
- recorreram sobretudo à caracterização indireta (apoiando-se nas palavras e ações das personagens e no que é dito sobre elas e as suas ações).

Estes alunos:

- tiveram dificuldade em identificar as personagens secundárias e justificar o seu estatuto;
- não repararam que as personagens principais são logo identificadas no título da fábula, talvez por não o terem lido com atenção.

Apenas um aluno conseguiu identificar a moral da fábula.

4.2.2. Identificação de tipos/géneros textuais

Na sessão consagrada ao estudo da *fábula*, recolhemos vários enunciados produzidos pelos alunos.

A sua análise revelou que:

- só um aluno tinha identificado corretamente o género textual em questão;

- vários alunos tinham identificado a fábula como sendo um género narrativo;
- só um aluno tinha conseguido identificar uma parte da estrutura da narrativa presente na fábula;
- vários alunos tinham referido aspetos relevantes para distinguir a fábula das restantes narrativas (pequena extensão, presença de personagens animais e obrigatoriedade de uma moral).

Assim, constatámos que:

- tinham tido relativa facilidade em identificar o tipo de texto a que pertence a fábula e em distingui-la de outros géneros narrativos;
- mas tinham revelado dificuldade na identificação do género narrativo a que o texto em estudo pertencia e de partes da sua estrutura.

Quando trabalhámos o texto dramático, apenas uma minoria dos alunos (19%) participou no diálogo.

A análise dos enunciados por eles produzidos permitiu-nos constatar que tinham conseguido identificar corretamente alguns elementos constitutivos do texto dramático, o que nos leva a concluir que já tinham conhecimentos sobre este tipo de texto.

No entanto, no seu discurso, utilizaram termos/expressões inadequados: *discussão* (por *conflito*) e *resolução da discussão* (por *resolução do conflito*).

4.2.3. Comparação entre o texto dramático e o texto narrativo

Neste diálogo, apenas participaram 27% dos alunos da turma.

A análise dos enunciados por eles produzidos revelou que tinham tido facilidade em identificar semelhanças entre os dois tipos de textos.

As semelhanças identificadas diziam respeito a elementos que pensavam estar presentes nos dois tipos de texto. Alguns estão efetivamente: tempo, espaço, personagens, conflito, peripécias, desenlace, narrador (que não figura em todos os textos dramáticos). O diálogo (também referido como falas) é característico do texto dramático. Embora possa surgir no texto narrativo, não tem neste a importância de que se reveste no texto dramático.

Por outro lado, constatámos que tinham tido dificuldade em identificar diferenças entre os dois tipos de texto, que se prendiam com o facto de:

- o texto dramático se dividir em atos e cenas, o que não acontece no texto narrativo;

- o tempo linguístico do texto dramático ser o presente e o do texto narrativo ser o pretérito;
- o texto dramático ser escrito para ser lido e representado, enquanto o narrativo é escrito para ser lido.

4.2.4. Relativos à escrita de textos dramáticos

Relembramos que, na quarta sessão, foi pedido aos grupos que escrevessem um texto dramático subordinado a um tema proposto pelo professor, com base numa planificação prévia.

Todos os grupos conseguiram escrever um texto dramático, respeitando o tema dado.

No entanto, apesar de todo o trabalho feito previamente, a análise da primeira versão dos textos produzidos revelou muitas lacunas.

No que se refere à *estrutura externa*, é de destacar:

- a dificuldade na divisão dos textos em *atos*, que nos parece decorrer do facto de os alunos confundirem atos e cenas, assumindo que é a mudança de cenário/espço que os define;
- o facto de os grupos terem tido menos dificuldade em dividir os seus textos em *cenas*, talvez porque estas se tornam mais visíveis, devido à entrada e saída de personagens;
- o escasso recurso a *monólogos* e *apartes*, provavelmente justificado por os alunos os confundirem.

No que se refere à *estrutura interna*, detetámos falhas relativas à ausência de apresentação:

- das personagens;
- dos antecedentes da ação.

Na quinta sessão, foi pedido aos em grupos que fizessem a revisão dos textos dramáticos escritos na sessão anterior (cf. Anexo 2), ficando cada um encarregado de rever o texto produzido por um outro grupo.

Depois, procedemos à análise da revisão feita por cada grupo, tendo constatado que, no geral, estava bem feita.

No entanto, nas listas de verificação preenchidas pelos grupos, na parte relativa à *estrutura externa* do texto dramático:

- encontrámos algumas observações inadequadas, relativas à divisão do texto em cenas;
- notámos a pouca atenção dada à ausência de monólogo nos textos produzidos.

No que se refere à estrutura interna, destacámos o pouco interesse atribuído ao facto de os textos:

- não incluírem a apresentação das personagens;
- não apresentarem um desenlace.

Comparando as lacunas registadas na revisão dos textos com os erros cometidos na escrita do texto dramático, concluímos que algumas das lacunas cometidas pelos alunos nos seus textos foram as mesmas que ocorreram na revisão do texto do outro grupo.

Estas falhas incidiam sobre os seguintes aspetos:

- distinção ente *ato* e *cena*;
- uso do *monólogo*;
- *apresentação das personagens*.

Curiosamente, também surgiram falhas relativas à natureza do *desenlace*, que não se tinham verificado anteriormente.

Ainda na quinta sessão, foi pedido aos grupos que analisassem as críticas feitas aos textos dramáticos que tinham escrito e as correções propostas e que procedessem à sua reescrita e melhoria.

Analisámos a segunda versão dos textos dramáticos escritos pelos grupos, tendo constatado que o seu desempenho tinha melhorado.

No entanto, nos textos persistiam lacunas.

No que se refere à *estrutura externa*, é de salientar que havia grupos que:

- não tinham numerado corretamente as *cen*as;
- não tinham dividido bem o texto em cenas, provavelmente por não terem consciência de que cada vez que saem ou entram personagens estamos perante uma nova cena;
- continuavam a prescindir de *monólogos* e *apartes* ou confundiam-nos entre si.

No que se refere à *estrutura interna*, verificou-se que persistiam falhas relacionadas com a apresentação das personagens e dos antecedentes da ação.

Comparando as duas versões dos textos produzidos pelos grupos, verificámos que persistiam as lacunas detetadas aquando da análise da primeira versão dos textos dramáticos escritos:

- a nível da *estrutura externa*, facilmente confundiam
 - *ato* e *cena*,
 - *monólogo* e *aparte*;

- a nível da *estrutura interna*, não sentiam a necessidade de fazer a apresentação prévia
 - das personagens,
 - dos antecedentes da ação.

Estas falhas também se manifestavam na revisão de textos dramáticos escritos pelos colegas.

5. Conclusões

5.1. Relativas ao Estudo do Meio

Tendo em atenção os resultados da análise dos dados recolhidos durante a realização das atividades relativas à área curricular disciplinar de Estudo do Meio, concluímos que alguns alunos efetivamente tinham desenvolvido conhecimentos relacionados com:

- a *extinção de espécies animais*, uma vez que houve grupos que, nos textos dramáticos que escreveram, utilizaram animais em vias de extinção como personagens;
- as *cadeias alimentares*, por terem tido êxito no jogo nelas centrado e utilizado vocabulário relacionado com este tópico.

5.2. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura e da produção escrita

Tendo em conta os resultados da análise dos dados recolhidos durante a realização das atividades relativas à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, concluímos que alguns alunos efetivamente tinham desenvolvido competências relativas à identificação de ideias principais de textos narrativos e dramáticos, a partir da sua leitura e exploração nas aulas.

Estes alunos conseguiram identificar facilmente as personagens principais e justificar a atribuição desse estatuto, mas tiveram dificuldade em identificar as secundárias e justificar. Segundo eles, a fábula não tinha personagens secundárias, porque todas eram fundamentais para a ação e não haveria história, se eliminássemos qualquer uma das personagens.

Como também pedimos a identificação da moral da fábula, pudemos constatar que só um aluno conseguiu fazê-lo, o que revelava que tinha compreendido a fábula.

Alguns alunos conseguiram identificar a estrutura do texto dramático.

A reflexão sobre os enunciados produzidos por esses alunos permitiu que todos adquirissem algum conhecimento sobre esse tópico, que foi aplicado na redação de textos desta natureza.

No entanto, a análise dos textos produzidos pelos grupos e da revisão feita aos textos dos outros grupos revelou lacunas:

- tinham dificuldade em distinguir atos e cenas;
- estruturavam mal as cenas;
- não usavam apartes nem monólogos;
- não faziam a apresentação das personagens;
- também não apresentavam os antecedentes da ação.

Os alunos que participaram no diálogo sobre as diferenças entre o texto narrativo e dramático tiveram um bom desempenho, na medida em que apresentaram alguns enunciados corretos:

- *No narrativo não há diálogo, no dramático há mais* (Aluno A);
- *Didascálias e o texto narrativo não tem* (Aluno I);
- *O texto narrativo é narrar uma história e o texto dramático é o diálogo entre personagens* (Aluno P).

A lacuna relativa a este aspeto cinge-se a um enunciado de um aluno: *Há mais pormenores do que no texto narrativo* (Aluno A). A causa desta lacuna está relacionada com a estrutura do texto dramático, sendo que para escrever um texto desse tipo temos que ter em consideração mais elementos para além dos que existem no texto narrativo.

Alguns ficaram também a conhecer a estrutura deste género narrativo: a *fábula*. As lacunas relativas à identificação do género narrativo do texto explorado foram duas, que passamos a referir:

- *diálogo (um bocadinho)*;
- *narrativo*.

A possível causa destas lacunas é o facto de os alunos confundirem tipo de texto e género textual, uma vez que referiram que o género do texto era narrativo e este é um tipo de texto.

6. Sugestões pedagógico-didáticas

6.1. Relativas ao Estudo do Meio

Na nossa intervenção didática, para trabalhar os conteúdos relativos ao Estudo do Meio, propusemos atividades que fossem do interesse dos alunos, de forma a ficarem mais motivados.

É importante que o professor envolva os alunos na exploração das apresentações em PowerPoint a que recorre para abordar conteúdos desta área curricular disciplinar. Assim sendo, no nosso estudo, fizemos perguntas aos alunos, que também serviram para ficarmos a conhecer as suas ideias prévias sobre os conteúdos abordados, esclarecendo assim as dúvidas e as confusões existentes.

Além disso, é fundamental propor-lhes atividades de natureza mais lúdica, pois contribuem para aumentar a sua motivação e empenho. Neste sentido, no nosso estudo, realizámos o jogo *“Quem come quem”*, para trabalharmos as cadeias alimentares e verificarmos se os alunos sabiam usar os conhecimentos adquiridos na sessão anterior.

6.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção escrita

As atividades propostas durante a nossa intervenção didática também permitiram desenvolver a compreensão na leitura, com particular incidência nos textos narrativos (fábula) e dramáticos.

No nosso estudo, trabalhamos alguns aspetos, que passamos a referir:

- identificação das ideias principais da fábula (com particular referência às personagens principais e secundárias, aos acontecimentos e à moral);
- identificação da estrutura da fábula;
- identificação das características do texto dramático;
- identificação das semelhanças/diferenças entre texto dramático e texto narrativo.

Para os trabalharmos, recorreremos ao diálogo com os alunos, apoiado em questões focadas em textos explorados nas sessões da nossa intervenção didática.

Para consolidar as aprendizagens feitas, sugerimos que, à semelhança do que aconteceu na nossa intervenção didática, se envolvam os alunos na pro-

dução escrita de textos semelhantes aos explorados com eles em atividades focadas na compreensão na leitura.

No nosso estudo, apostámos no texto dramático.

Parece-nos igualmente importante que, além da redação de textos, se insista na planificação dos mesmos e ainda na sua revisão (feita pelos próprios ou por outrem) e ainda na sua reescrita e melhoria.

7. Limitações do estudo

Ao longo das sessões da nossa intervenção didática, a principal limitação sentida prendeu-se com o tempo. Se não fosse este constrangimento, teríamos abordado os conteúdos relativos aos tópicos *animais em vias de extinção e cadeias alimentares* em sessões distintas e teríamos elaborado coletivamente um cartaz sobre a estrutura da fábula como texto narrativo para afixar na parede da sala.

8. Sugestões para outros estudos

Uma sugestão para um outro estudo seria relacionar o texto dramático e a dramatização, de forma a levar os alunos a refletir sobre o que é necessário fazer para converter um texto dramático numa peça de teatro.

Tal implicaria prepararem a dramatização dos textos que tinham escrito.

Bibliografia/Webgrafia

- Alves, C. M. F. & Antunes, P. (2005). *A criação dramática: o fazer e o pensar – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, C., Bispo, M. & Guindeira, P. (2012). *Novo Descobrir a Terra 8 - Sustentabilidade na Terra*. Porto: Areal Editores.
- Belo, M. & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Brugger, B. P., Santos, F. R., Couto, F. P. & Negrão, R. G. (2009). Webartigos. Obtido em 24 de Maio de 2013, de Extinção e Impacto Ambiental: <http://www.webartigos.com/artigos/extincao-e-impacto-ambiental/14095/>

- Carmo, M. & Dias, M. C. (1994). *Introdução ao texto literário - Noções de linguística e literariedade*. Lisboa: Didática Editora.
- Carvalho, P. A. A. R. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cavinato, M. L. (1999). *Espécies ameaçadas: guia prático*. São Paulo: Livraria Nobel.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2011). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. M. A. (2008). *Da fábula ao imaginário infantil: receção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Gancho, C. V. (s.d). Como analisar narrativas. 7.ª ed., 8ª impressão. Coleção “Princípios”, nº 207. s.l. Ática Editora.
- Mendes, A. (2010). *Didascálias*. In E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia. Obtido em 11 de Abril de 2013 de www.edtl.com.pt/index.php?option=commtree&task=viewlink&link_id=741&Itemid=2
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, 3 (1), 1-16.
- Reis, C. & Lopes, A. C. (1996). Dicionário de narratologia. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rocha, F. M. C. (2007). *A produção de textos dramáticos na educação básica: Um estudo com alunos do 4º ano*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro [documento policopiado].
- Silva, A. M. P. F. (2007). *Escrever em oficinas de texto dramático: estudo de casos*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Leitura. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Zago, D. C. (2008). *Animais da fauna silvestre mantidos como animais de estimação*. Monografia de especialização. Santa Maria, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.

Anexo 1 – Metas curriculares de contempladas nas sessões da intervenção didática

Português

Leitura e Escrita LE3

6. Ler textos diversos.

6.1. Ler pequenos textos narrativos e dramáticos.

7. Apropriar-se de novos vocábulos.

7.1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, relações de parentesco, naturalidade e nacionalidade, costumes e tradições, desportos, serviços, livraria, biblioteca, saúde e corpo humano).

8. Organizar os conhecimentos do texto.

8.1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, de cerca de 300 palavras.

8.2. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas.

8.4. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.

10. Monitorizar a compreensão.

10.1. Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário.

14. Planificar a escrita de textos.

14.1. Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.

15. Redigir corretamente.

15.1. Utilizar uma caligrafia legível.

15.2. Usar vocabulário adequado.

19. Escrever textos diversos.

19.1. Escrever textos dramáticos.

20. Rever textos escritos.

- 20.1. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.
- 20.2. Verificar a adequação do vocabulário usado.
- 3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.

Educação Literária EL3

21. Ler e ouvir ler textos literários.

21.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

21.2. Praticar a leitura silenciosa.

22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.

22.2. Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo.

22.3. Identificar, justificando, as personagens principais.

22.9. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.

23. Ler para apreciar textos literários.

23.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

22.2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas.

Estudo do Meio

Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social

Subdomínio: Viver Melhor na Terra

Meta Final 22) O aluno caracteriza modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida.

Metas intermédias até ao 2.º Ano

- O aluno identifica manifestações de vida (de animais) em diferentes fases do seu desenvolvimento e cuidados a ter ao longo da vida.

Subdomínio: Sustentabilidade

Meta Final 24) O aluno analisa problemas naturais e sociais associados a alterações nos ecossistemas.

Metas intermédias até ao 4.º Ano

- O aluno relaciona desequilíbrios de consumo, destruição das florestas e poluição com o esgotamento de recursos, a extinção de espécies e alterações profundas na qualidade do ambiente.

Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural-Social

Subdomínio: Dinamismo das Inter-relações entre Espaços

Meta Final 30) O aluno deteta alterações nas características naturais do território, resultantes da ação humana, e problemas, com expressão territorial, no meio local, identificando os seus aspetos positivos e negativos.

Metas intermédias até ao 4.º Ano

O aluno descreve medidas locais e globais relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais e a preservação de espécies animais e vegetais.

Anexo 2 – Ficha de verificação relativa às características do texto dramático

Texto dramático Lista de verificação			Lacunas observadas	Enunciados correspondentes
Estrutura	Externa	Divisão do texto em atos		
		Divisão do texto em cenas		
		Uso de didascálias		
		Uso adequado de: - Diálogo - Monólogo - Apartes		
	Interna	Exposição: apresentação das personagens e dos antecedentes da ação		
		Conflito: conjunto de peripécias que fazem a ação progredir		
		Desenlace: desfecho da ação dramática		
Coerência	Adequação do texto ao título/assunto escolhidos			
	Articulação das ideias			
Coesão	Frásica			
	Interfrásica			
Escrita	Adequação lexical			
	Uso adequado da pontuação			
	Ortografia			

Poesia e ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico

Joana Ferreira

1. Introdução

O nosso estudo pretendia promover a reflexão sobre os cinco sentidos associada à abordagem do texto poético.

Dada a importância de abordar diversos tipos/géneros textuais no 1º Ciclo do Ensino Básico (nomeadamente o texto poético, pelo qual as crianças que participaram no nosso estudo mostravam um grande interesse) e temas associados às ciências, decidimos conjugar estes dois tópicos numa intervenção didática focada nas áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Escolhemos os cinco sentidos porque nos identificamos com este tema e também por nos parecer um desafio abordá-lo com crianças a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A nível profissional, selecionámo-lo, uma vez que estes são essenciais para a nossa sobrevivência, pois estão presentes na nossa vida, embora nem sempre tenhamos consciência de que os estamos a utilizar e sua da importância para o nosso dia-a-dia.

A nível pessoal, escolhemos a poesia, porque gostamos dos jogos de palavras que nela surgem. A nível profissional, selecionámo-la, porque é de extrema importância que as crianças contactem com ela e também porque permite brincar com o ritmo e a musicalidade, o que a torna interessante aos seus olhos.

2. Enquadramento teórico

No enquadramento teórico do nosso estudo, abordámos vários tópicos, que passamos a sintetizar.

2.1. Os cinco sentidos

O corpo humano apresenta cinco sentidos, associados a determinados órgãos: visão (olhos), olfato (fossas nasais), audição (ouvidos), paladar (língua) e tato (pele) (Souza, 2009).

Para Liard e equipa (citados por Ponte, 2011: 9), os sentidos são “(...) as

funções mediante as quais o homem e os animais recebem as impressões dos objetos exteriores por meio dos órgãos de relação”.

Segundo Santaella (2005: 70), para conseguirmos sentir algo, é necessário passar por um processo, que se encontra subdividido em três fases:

- i) a primeira corresponde *“à recepção de um sinal externo”*, que ativa um órgão dos sentidos;
- ii) numa segunda fase, ocorre *“a transformação dessa informação num sinal nervoso”*;
- iii) por fim, na terceira fase, acontece o transporte e também a modificação desse mesmo sinal até chegar ao cérebro, que nos permite experimentar a sensação correspondente.

Os cinco sentidos são de extrema importância para a sobrevivência, pois é através destes que conseguimos ter conhecimento do mundo.

Assim, Clark e equipa (citados por Ponte, 2011: 9) salientam que *“só é possível sabermos da existência de um objeto – só podemos provar que ele lá está – porque podemos vê-lo, ouvi-lo, tomar-lhe o sabor, cheirá-lo ou tocar-lhe”*. Portanto, os sentidos permitem-nos conhecer o mundo e também caracterizar os objetos que dele fazem parte. Estão presentes na vida do ser humano de forma implícita: muitas vezes, não temos consciência de que os utilizamos constantemente no nosso dia-a-dia.

A afetividade – *“um conjunto de fenómenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”* (Codo e Gazzotti, citados por Bezerra, 2006: 21) – influencia a percepção.

Neste sentido, segundo Ries (2004: 51), existem *“grandes diferenças individuais na percepção já que o mesmo objeto, pessoa, grupo, ideia ou crença pode ser percebido de modo completamente diferente por diferentes pessoas”*. Assim, *“o conhecimento e as crenças que temos em relação a pessoas ou objetos afetam a nossa forma de percebê-los. Também as expectativas que alimentamos em relação a pessoas ou grupos afetam nossas percepções.”* (ibidem). Portanto, a nossa percepção é influenciada pelo que sabemos e vivemos.

Importa realçar que, quando a informação chega ao cérebro, lhe é *“(…) uma interpretação e sentido, e um afeto de valência positiva (pode atingir o prazer) ou de valência negativa (pode atingir a dor)”* (Ponte, 2011: 5).

Os cinco sentidos (visão, olfato, audição, tato e paladar) permitem-nos estabelecer relações de afetividade.

O tato permite-nos demonstrar carinho para com os outros através da pele, do toque. Segundo Montagu (citado por Ponte, 2011), o toque é uma forma de comunicação, pois através dele manifestamos sentimentos e emoções.

O olfato permite-nos reconhecer cheiros de pessoas familiares.

Com o paladar, conseguimos reconhecer sabores característicos, por exemplo, da infância estabelecendo assim relações afetivas.

Com o sentido da audição conseguimos reconhecer vozes familiares.

Por último, também com o sentido da visão é possível reconhecer pessoas que nos são familiares.

2.2. Texto poético e desenvolvimento da compreensão na leitura

O texto poético é distinguido, por muitas pessoas, pela sua forma versificada, ou seja, considera-se que, para que um texto seja poético, tem de ser apresentado em verso. Porém, esta conceção é errada, pois alguns textos em forma de prosa podem ser também considerados textos poéticos e há textos em verso que não são poéticos.

Segundo Carmo e Dias (1994), durante muito tempo, distinguia-se poesia de prosa mais pela forma (aspeto exterior) do que pelo conteúdo ou fundo (aspeto interior) e pelos efeitos produzidos sobre os recetores.

A partir do século XIX, a linguagem simbólica e os recursos fónicos e estruturais (utilizados apenas no verso, até àquela época) começaram a ser utilizados na prosa pelos escritores românticos. Assim, o conceito de poesia foi alterado, passando a corresponder a *“toda e qualquer composição dotada de linguagem figurada (sobretudo metafórica), musical e emotiva, fosse ou não fosse em verso”* (Carmo & Dias 1994: 101).

O texto poético apresenta características específicas, que o distinguem de outros tipos de textos.

Não há assuntos específicos deste tipo de texto, podendo contemplar qualquer tema, tal como refere Brito (1989: 17): *“Toda a realidade pode ser assunto para a poesia, visto que a poesia é um trabalho de palavras.”*

É ainda caracterizado pela presença de cinco *códigos* (Ribeiro, 2009):

- i) *fónico-rítmico*, associado a aspetos como o som, o ritmo, a musicalidade e a cadência; geralmente, estas características não surgem em textos não literários, nem em textos literários não poéticos;

- ii) *métrico*, que controla a organização especial da forma de expressão;
- iii) *estilístico*, relacionado com o facto de o texto poético apresentar um grande conjunto de figuras de estilo (o que o torna um texto especial);
- iv) *técnico-compositivo*, que controla a organização das macroestruturas formais do conteúdo e da expressão;
- v) *semântico-pragmático*, que, não sendo exclusivo do texto literário, adota neste uma configuração conotativa e plurissignificativa especial, pelo que o texto poético pode ser interpretado de diferentes formas, podendo-se extrair dele vários significados.

Para o mesmo autor (Ribeiro, 2009: 66), o texto poético destaca-se pela particular *“conjugação de figuras de estilo que se apresentam separadas ou articuladas de maneira orgânica, e na qual se observa uma densidade particular de comparações, metáforas, imagens e significados que captam a realidade das coisas, dos acontecimentos e das pessoas de modo não meramente informativo, envolvendo o entendimento, a fruição estética e apelando em simultâneo para o universo da emoção, dos sentimentos e da criatividade”*.

O contacto com o texto poético contribui para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Segundo Constance Weaver (citada por Sá, 2004: 14), *“ler é decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido neste contexto específico”*. No entanto, segundo esta mesma autora, ler também implica compreender, ou seja, extrair o sentido do texto, ter a capacidade de dar um sentido ao texto lido, recorrendo, de acordo com o seu tema, aos conhecimentos adquiridos com a experiência de vida e as leituras anteriores do leitor (cf. Sá, 2004).

A compreensão na leitura *“(...) depende da experiência do leitor, do conhecimento que possui sobre o assunto que está a ler, do conhecimento linguístico da língua em que está a ler, da sua capacidade de rapidez de descodificação e da eficácia na mobilização de estratégias que ativem a compreensão”* (Sim-Sim, 2006: 42).

A leitura do texto poético em voz alta tem como objetivo intencional *“o usufruir prazer, o alimentar o gosto pela sonoridade e o poder de linguagem poética e simbólica”* (Sim-Sim, 2007: 15). Além disso, pode facilitar a compreensão de um poema (cf. Belo & Sá, 2005).

Uma outra forma de o texto poético contribuir para o desenvolvimento da compreensão na leitura, segundo Sim-Sim (2007: 57), está associada à *“(...)”*

repetição monitorizada da leitura oralizada e expressiva de poesia (...)”. Ainda segundo a mesma autora, a repetição de leituras contribui de forma positiva para a compreensão e a fluência.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Através do nosso estudo, pretendíamos encontrar resposta para a seguinte questão de investigação:

- Será que é possível conceber, implementar e avaliar estratégias didáticas que levem crianças a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico a:

- Desenvolver competências em compreensão de textos poéticos?
- Usar adequadamente os conhecimentos adquiridos na produção escrita de textos dessa natureza?
- Desenvolver conhecimentos na área de Estudo do Meio?

Com este estudo, pretendíamos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática que permitiria desenvolver em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Competências em compreensão de textos (nomeadamente, identificação de ideias principais e da estrutura característica do texto poético);
- O recurso a esses conhecimentos na produção escrita de textos dessa natureza;
- Conhecimentos na área de Estudo do Meio (relativos aos cinco sentidos).

Recorremos a uma metodologia do tipo qualitativa, mais propriamente um estudo de caso, que é *“uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”* (Yin, 2001: 32). Durante a nossa intervenção didática, tivemos um contacto próximo com os alunos e observámo-los em contexto de vida real.

No nosso estudo, o caso correspondia a uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, um grupo de 26 crianças (a frequentar o 3º ano de escolaridade), que acompanhámos em Prática Pedagógica Supervisionada A2, entre setembro e dezembro de 2013.

No decurso da intervenção didática, recolhemos dados relativos às áreas curriculares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, a partir:

- da observação das crianças durante a realização das atividades propostas, que deu origem a notas de campo (correspondendo a registos escritos relativos aos enunciados produzidos pelos alunos durante os diálogos sobre os temas abordados nas sessões);
- em documentos que os alunos produziram durante a realização das atividades que dinamizámos.

Para analisar os dados, recorreremos essencialmente à análise de conteúdo, complementada pela estatística descritiva (tabelas de frequência e gráficos).

3.2. Intervenção didática

A intervenção didática foi organizada em cinco sessões, que contemplaram as metas curriculares apresentadas em anexo a este texto (cf. Anexo 1).

3.2.1. Primeira sessão

Nesta sessão trabalhámos o sentido do paladar.

Começámos por solicitar aos alunos a leitura silenciosa do poema “*Hummmmm*”, de Evelyn Hein. De seguida, deveriam sublinhar as ideias mais importantes e as palavras que desconheciam e procurar o respetivo significado no dicionário.

Depois, foi feita a leitura do poema em voz alta pelo professor, a que se seguiu um diálogo sobre o tipo de texto apresentado e o seu tema, orientado por algumas questões.

Aquando da identificação do tema do texto, foi pedido aos alunos que nele seleccionassem palavras/expressões que o comprovassem. Os nomes e adjetivos indicados foram classificados morfológicamente.

Seguiu-se um novo diálogo, feito a partir de uma apresentação em PowerPoint relativa ao sentido do paladar.

Para sistematizar o conhecimento decorrente deste diálogo, os alunos preencheram lacunas num texto relativo a este sentido, usando termos a ele associados.

3.2.2. Segunda sessão

Nesta sessão, trabalhamos o sentido do tato.

Começamos por apresentar a caixa “Descobrimos os materiais pelo tato”, que nos permitiu realizar com os alunos uma atividade de identificação de materiais a partir do tato, implicando o preenchimento de uma ficha de registo.

Seguiu-se um diálogo, desencadeado por uma apresentação em PowerPoint relativa a este sentido.

Depois, foi apresentada às crianças uma imagem, que serviu de pretexto para relacionarmos o sentido do tato com a afetividade através de um diálogo. Além disso, refletiu-se sobre as pessoas que utilizam muito o tato (cegos), discutindo a natureza e a importância do alfabeto Braille apresentado a partir de caixas de medicamentos.

Depois, os alunos leram silenciosamente o poema “Tato”, de Ferreira Gullar. De seguida, sublinharam as ideias mais importantes e as palavras que desconheciam e procuraram o respetivo significado no dicionário.

Depois, foi feita a leitura do poema em voz alta pelo professor, a que se seguiu um diálogo sobre o respetivo tema, orientado por algumas perguntas, e uma reflexão sobre os significados de algumas das expressões nele contidas.

Por fim, três alunos leram-no em voz alta.

3.2.3. Terceira sessão

Nesta sessão, o sentido trabalhado foi o olfato.

Novamente, realizamos uma atividade experimental, centrada na identificação de substâncias apresentadas em copos opacos e implicando o preenchimento de uma ficha de registo.

Seguiu-se um diálogo sobre este sentido, feito a partir de uma apresentação em PowerPoint.

Depois, fizemos um brainstorming sobre este sentido, registando as palavras no quadro.

Para terminar a sessão, os alunos escreveram individualmente um poema alusivo ao olfato usando as palavras decorrentes do brainstorming e ilustraram-no.

3.2.4. Quarta sessão

Nesta sessão foi abordado o sentido da visão.

Começou-se por um jogo em que os alunos individualmente tinham de fazer um determinado percurso de olhos vendados.

De seguida, dialogámos com eles sobre a visão como sentido, a partir de uma apresentação em PowerPoint.

Depois, realizámos uma atividade sobre a interação visão-observação. Distribuímos a cada aluno uma folha e pedimos a todos para irem desenhando nela objetos cujos nomes íamos dizendo. De seguida, mostrámos fotos dos objetos aos alunos e pedimos para as compararem com os seus desenhos, o que lhes permitiu comprovar que neles faltavam alguns pormenores.

Depois, os alunos leram silenciosamente o poema *“Pássaro em vertical”*, de Libério Neves, sublinharam as ideias mais importantes e as palavras desconhecidas e procuraram o seu significado no dicionário.

Seguiu-se a leitura do poema em voz alta feita pelo professor.

Procedeu-se à sua interpretação, que permitiu abordar o conceito de caligrama (já que se tratava de um poema desta natureza).

Por fim, foi pedido aos alunos que escrevessem um caligrama sobre a visão.

3.2.5. Quinta sessão

Nesta sessão, foi trabalhado o sentido da audição.

Começámos por ouvir uma canção, cuja letra tinha rimas. Esta foi projetada e os alunos copiaram-na para os seus cadernos.

Depois, leram silenciosamente o texto copiado, seguindo-se uma leitura em voz alta feita pelo professor.

Esta desencadeou um diálogo visando a identificação do tema do texto, a análise das rimas que este continha e o estudo de algumas noções de versificação (associado à reflexão sobre a importância da audição na identificação das rimas e das sílabas métricas).

A partir de uma apresentação em PowerPoint, dialogou-se com os alunos sobre a audição como sentido.

Por fim, estes escreveram individualmente um poema com rimas relacionadas com o seu nome ou o de um colega.

4. Análise e interpretação dos dados

4.1. Relativos ao Estudo do Meio

4.1.1. Os cinco sentidos

Em cada sessão abordámos um dos sentidos.

Começámos pelo paladar, sentido abordado na primeira sessão. Analisando os enunciados produzidos pelos alunos durante o diálogo sobre este sentido verificamos que:

- tiveram dificuldade em identificar o órgão associado a este sentido.
- conseguiram referir uma das funções do sentido do paladar, nomeadamente *“Permite distinguir o que é doce e amargo”*.
- identificaram as quatro sensações primárias associadas a este sentido, nomeadamente *“Amargo, doce, azedo e salgado”*.

A análise dos dados relativos à atividade de preenchimento de um texto com lacunas alusivo ao paladar, usando vocabulário relativo a este sentido, levou-nos a constatar que a maioria dos alunos (68%) preencheu corretamente todas as lacunas do texto. Os restantes (32%), ou as preencheram mal, ou as deixaram em branco.

Na segunda sessão, abordámos o tato e realizámos a atividade experimental a partir da caixa “Descobrimos os materiais pelo tato”, cujo objetivo era identificar materiais através do tato. Assim, à medida que apalpavam o objeto que estava dentro da caixa, os alunos iam referindo palavras para descrever o que sentiam através do tato, de modo a chegarem a uma hipótese relativa à natureza desse material. Depois visualizavam o objeto tateado, para confirmar (ou infirmar) essa hipótese.

As palavras referidas pelos alunos durante esta atividade experimental diziam respeito a diversos aspetos da realidade que podemos perceber a partir do tato: a textura dos objetos (dada pelas palavras *macio, áspero e liso*), a sua forma (dada pelas palavras *esfera e redondo*) e o seu peso (dado pelas palavras *pesado e leve* e pela expressão *muito leve*).

Durante o diálogo sobre o tato, verificámos que os alunos:

- tinham conseguido identificar o sentido que estava implícito na atividade experimental “Descobrimos os materiais pelo tato”;

- eram capazes de identificar algumas utilidades do tato (*Com o tato podemos ver se é pesado ou leve; Forma, a temperatura; O tato permite-nos saber o que há no mundo inteiro, se é fino ou grosso, liso ou áspero*).

- revelaram dificuldades na identificação do órgão do sentido do tato;
- não conseguiram identificar que é através dos recetores que conseguimos sentir a textura, o peso, forma e a temperatura dos objetos.

Na terceira sessão, abordámos o olfato.

Durante o diálogo inicial com os alunos, verificámos que:

- tinham conseguido descobrir que o sentido que íamos explorar era o olfato;
- tiveram dificuldade em identificar o órgão associado a este sentido;
- foram capazes de descrever, de forma bastante completa, o funcionamento deste sentido, talvez também pelo facto de já ter sido abordado o funcionamento de outros dois sentidos, nas sessões anteriores.

Na quarta sessão, abordámos a visão. Só recolhemos enunciados de alguns dos alunos presentes na sala (31%).

A análise desses enunciados revelou-nos que tinham tido dificuldade em:

- identificar o sentido implicado no jogo realizado de olhos vendados; só um aluno conseguiu identificar que era a visão o sentido implícito naquela atividade;
- indicar o órgão associado a este sentido; só dois alunos conseguiram fazê-lo;
- reconhecer o importante papel desempenhado pelo cérebro no funcionamento da visão.

É de salientar que 54% dos alunos não produziu enunciados relativos à interação visão-observação no momento de comparação dos desenhos que tinham feito com os objetos que pretendiam representar. A análise dos enunciados produzidos revelou que esses alunos tinham conseguido perceber que os seus desenhos mostravam que não tinham retido alguns pormenores dos objetos em questão. Dois alunos perceberam que a visão é importante para conseguir identificar os pormenores do que pode ser percecionado a partir da visão.

Na última sessão, abordámos a audição.

A análise dos enunciados que alguns alunos produziram durante o diálogo sobre este sentido revelou que tinham sido capazes de identificar o órgão associado a ele.

No entanto, quando foram questionados sobre a forma como ouvimos, não souberam responder de forma precisa: apenas referiram o papel desempenhado pelos ouvidos e um mencionou os tímpanos.

4.1.2. Sua relação com a afetividade

A relação entre os sentidos e a afetividade foi trabalhada na sessão em que foi abordado o sentido do tato.

Apenas 25% dos alunos presentes na sala de aula conseguiu produzir enunciados relativos à interação sentidos-afetividade, comentando a imagem apresentada (em que se via uma senhora a fazer festas a um cão).

Quando lhes foi pedido que referissem outras situações semelhantes a essa, os alunos que responderam à solicitação apresentaram exemplos adequados.

4.2. Relativos ao desenvolvimento da compreensão na leitura

4.2.1. Identificação de ideias principais de texto e temas a ele associados

Os alunos conseguiram identificar o tema dos poemas sobre o paladar e o tato e as palavras/expressões referidas estavam associadas a este sentido.

Nem todos os alunos conseguiram identificar o tema da canção associada ao estudo da audição: as rimas. Os que conseguiram identificá-lo justificaram lendo rimas que figuravam na sua letra. Quando questionados sobre o sentido implícito na canção, todos os alunos compreenderam que estava relacionada com o sentido da audição.

4.2.2. Estrutura do texto poético

4.2.2.1. Atividades focadas na compreensão na leitura

Podemos dizer que os alunos conseguiram identificar as principais características do texto poético: escrito em verso (que, geralmente, corresponde a uma frase pequena) e apresentando estrofes, rimas e ritmo.

No entanto, nenhum aluno referiu que o texto poético não tem assunto específico e apresenta uma linguagem conotativa e métrica. É de salientar ainda que um poema pode não ter rima.

De um modo geral, os alunos identificaram a rima, embora a associassem ao escrito e não ao som, como um deles assinalou (*A rima é com os sons, não é*

como se escreve.). Identificaram também vários *tipos de rima* (concretamente, *externa e interna*), embora tivessem tido alguma dificuldade em fazê-lo. Houve mesmo um aluno que deu um exemplo de rima interna (*Luís/nariz*). Também identificaram *funções da rima*.

Dos 25 alunos presentes na sala (um faltou), 12 % produziram enunciados relativos ao conceito de caligrama. Dois destes alunos apresentaram definições próximas da natureza deste tipo de poema. Faltou-lhes referir que a forma que era dada ao caligrama deveria estar relacionada com o seu conteúdo.

4.2.2.2. Atividades focadas na expressão/produção escrita

Durante a intervenção didática, os alunos redigiram vários poemas, a fim de trabalharem a expressão/produção escrita, interiorizarem as características do texto poético e refletirem sobre os cinco sentidos.

Para caracterizar o desempenho dos alunos na produção de textos poéticos, recorremos a listas de verificação, que preenchemos para identificar os pontos fortes e fracos dos textos apresentados (f. Anexo 2).

A análise das listas de verificação preenchidas permitiu-nos verificar que, de um modo geral, o desempenho dos alunos neste tipo de atividade foi positivo.

É ainda de salientar que houve alunos que usaram vocabulário sobre o tema, diferente do trabalhado na aula, na redação do caligrama sobre a visão.

Todavia, de um modo geral, tiveram dificuldade:

- na construção de rimas;
- na divisão de palavras pelos versos (5 alunos, correspondendo a 38,4%, falharam neste aspeto, na redação do poema sobre a audição).

Como os três poemas sobre os sentidos não foram redigidos na mesma sessão, também comparámos o desempenho dos alunos nesses vários momentos, o que nos permitiu verificar que, apesar de a nossa intervenção didática ter sido muito curta, conseguiram melhorar em alguns aspetos.

Assim, podemos dizer que:

- revelaram mais dificuldade em utilizar palavras relacionadas com o sentido abordado no primeiro poema do que no segundo;
- apresentaram dificuldades relacionadas com as rimas nos três poemas, embora no último fossem menos os alunos a não rimar, tanto mais que tinha sido exigida a rima.

5. Conclusões

5.1. Relativas ao Estudo do Meio

Tendo em conta os resultados da análise dos dados, concluímos que a maioria dos alunos desenvolveu conhecimentos relacionados com os cinco sentidos:

- na sessão sobre o paladar, a maioria dos alunos conseguiu preencher o texto com lacunas que obrigava a usar vocabulário relativo a este sentido;
- nas sessões sobre o olfato e a visão, grande parte dos alunos conseguiu utilizar vocabulário adequado na elaboração dos poemas sobre estes dois sentidos.

Relativamente à interação visão-observação, já houve mais problemas: só dois alunos conseguiram perceber a importância da observação para a identificação dos pormenores dos objetos e aspetos da realidade percebidos através da visão.

Parece-nos que, de um modo geral, estes alunos tomaram consciência da relação entre os sentidos e a afetividade, pois não só conseguiram explicar a relação entre esta e o tato (a partir de uma imagem apresentada), como também deram exemplos de situações semelhantes.

5.2. Relativas ao conhecimento do texto poético

Tendo em conta os resultados da análise dos dados feita, concluímos que a maioria dos alunos desenvolveu as suas competências neste domínio através das atividades propostas.

Com maior ou menor êxito, conseguiram identificar o tema dos poemas explorados e as palavras/expressões relacionadas com este.

Também foram bem-sucedidos na escrita de poemas relacionados com os cinco sentidos, parecendo que tinham interiorizado bem as características do texto poético, estudadas a partir da exploração conjunta de vários poemas.

A maioria dos alunos conseguiu escrever caligramas, apesar de inicialmente terem tido dificuldade em identificar o que distinguia este género poético dos restantes.

Foram notórias as dificuldades na produção de rimas, mesmo depois da nossa intervenção. No entanto, uma grande parte dos alunos conseguiu fazer rimas. Pensamos que os problemas na produção de rimas decorriam da dificul-

dade em encontrar palavras que rimassem com o que queriam escrever, talvez por precisarem de desenvolver mais os seus conhecimentos lexicais. Também nos parece que, por vezes, não se concentravam o suficiente na atividade que estavam a realizar.

6. Sugestões pedagógico-didáticas

6.1. Relativas ao Estudo do Meio

Para abordar conteúdos relativos ao Estudo do Meio (os cinco sentidos, no caso do nosso estudo), o professor deve tentar recorrer a atividades experimentais, de forma a cativar os alunos despertando o seu interesse pelo tema em discussão.

Uma outra sugestão pedagógica-didática prende-se com a abordagem teórica dos conteúdos de Estudo do Meio. Parece-nos que esta abordagem deverá ser feita com recurso a meios diversificados, para criar surpresa e, por conseguinte, motivar os alunos. Deste modo, pensamos que deveríamos também ter utilizado vídeos, de forma a ilustrar melhor como funcionam os sentidos.

Também é importante que, ao explorar as apresentações em PowerPoint, o professor envolva os alunos na sua discussão, através de questões, que conduzam ao diálogo sobre os temas abordados.

Além disso, é essencial recolher as suas ideias prévias sobre os conteúdos em questão, não só através de questões, como também através de imagens, capazes de despoletar o diálogo, para que o professor possa esclarecer as confusões que possam surgir.

6.2. Relativas a compreensão na leitura

Para desenvolver a compreensão na leitura (associada ao texto poético, no nosso estudo), é importante que o professor proponha atividades focadas na identificação (Cf. Sá, 2009):

- do tema do texto e das suas ideias principais;
- da estrutura característica do tipo de texto (neste caso, texto poético) ou de géneros textuais a ele associados (no nosso estudo, o calígrama).

Tal como na abordagem de temas da área curricular de Estudo do Meio, convirá identificar as ideias prévias dos alunos, de forma a tomar consciência dos equívocos e poder agir no sentido de os esclarecer.

O conhecimento assim adquirido pelos alunos e as competências por eles desenvolvidas poderão ser postos em ação na escrita de textos com as características dos estudados.

Uma estratégia que não utilizámos no nosso estudo, mas que pensamos ser fundamental, prende-se com a apresentação/leitura em voz alta aos colegas dos textos produzidos. Alguns alunos poderiam tê-lo feito. Seria um incentivo e ajudá-los-ia a compreender melhor o seu poema, vendo se as palavras que tinham utilizado faziam sentido naquele contexto. Além disso, ao mostrar o seu poema, teriam levado os restantes alunos a ver quais os aspetos que podiam melhorar nos seus próprios textos. Tal não aconteceu no nosso projeto, dada a limitação de tempo.

Uma última sugestão para a área de Português prende-se com a melhoria dos poemas produzidos. Para isso, os alunos poderiam ter revisto os seus poemas, recorrendo a uma lista de verificação adequada, e, por fim, reescrevê-los (tendo em atenção quer a forma, quer o conteúdo).

7. Limitações do estudo

Durante as nossas sessões de intervenção didática, uma das grandes limitações foi o tempo.

De facto, se não fosse esta restrição, poderíamos ter realizado com os alunos uma atividade que abordasse os cinco sentidos em simultâneo, de forma a fazer uma síntese do que foi estudado ao longo da nossa intervenção didática.

8. Sugestões para outros estudos

A realização do nosso estudo com alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico deu-nos ideias para o desenvolvimento de outros estudos.

Uma sugestão prende-se com o estudo da relação entre a poesia, os afetos e as emoções. No fundo, iríamos abordar as emoções e os afetos através da poesia.

Bibliografia/Webgrafia:

- Belo, M. & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bezerra, R. J. (2006). Afetividade como condição para aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. *Revista Didática Sistémica*, 4, 20-26.
- Brito, M. (1989). *O texto poético... uma abordagem*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Carmo, M. & Dias, M. C. (1994). *Introdução ao texto literário – Noções de Linguística e Literariedade*. Lisboa: Didática Editora.
- Ponte, S. F. M. (2011). *Os cinco sentidos através do vestuário*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Ribeiro, J. M. O. (2009). *Poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões docentes*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ries, B. E. (2004). Sensação e percepção. In Ries, B. E. & Rodrigues, E. W (Orgs). *Psicologia e Educação: Fundamentos e reflexões*. (pp. 49-66). Porto Alegre: Edipucrs (trad.).
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Santaella, L. (2005). *Matrizes da linguagem e pensamento - sonora, visual, verbal*. São Paulo: Editora Iluminuras.
- Sim-Sim, I. (coord.). (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Souza, C. O. (2009). *Órgãos dos sentidos: Assunto do teste* [Apostila de Ciências]. Salvador, Bahia.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman (trad.).

Material usado nas sessões:

(s.d. . Obtido de: *O caminho da felicidade para o seu cão*: [http://www.caminhacao.com.br/galeria#prettyPhoto\[simple-gallery-52584518bebf5\]/8/](http://www.caminhacao.com.br/galeria#prettyPhoto[simple-gallery-52584518bebf5]/8/)

Bessa, J. (2 de junho de 2010). *Ferreira Gullar: o poema Tato*. Obtido de Lendo Poesia: <http://jeffersonbessa2.blogspot.pt/2010/06/ferreira-gullar-o-poema-tato.html>

Cinco sentidos. (s.d.). Obtido de Suapesquisa.com a 25 de setembro de 2013 de: www.suapesquisa.com/pesquisa/cinco_sentidos.htm

Heine, E. (2008). *Poesia para crianças - Cinco Sentidos*. Brasil: BrasiLeitura.

Tayllor, H. (2 de abril de 2011). *Pássaro na Vertical*. Obtido de *Blog do Hud*: <http://hudtayllorblog.blogspot.pt/2011/04/passaro-na-vertical.html>

Vídeo “João Balão”: http://www.youtube.com/watch?v=1Bwh_dnINS0

Anexo 1 – Metas curriculares contempladas nas sessões da intervenção didática

Português

Leitura e Escrita EL3

6. Ler textos diversos.

6.1. Ler pequenos poéticos.

7. Apropriar-se de novos vocábulos.

7.1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, relações de parentesco, naturalidade e nacionalidade, costumes e tradições, desportos, serviços, livraria, biblioteca, saúde e corpo humano).

8. Organizar os conhecimentos dos textos.

8.2. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas.

- 8.3. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.
- 8.4. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto.
- 10. Monitorizar a compreensão.
- 10.1. Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário.
- 14. Planificar a escrita de textos.
- 14.1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.
- 15. Redigir corretamente.
- 15.1. Utilizar uma caligrafia legível.
- 15.2. Usar vocabulário adequado.
- 19. Escrever textos diversos.
- 19.1. Escrever textos poéticos.
- 20. Rever textos escritos.
- 20.2. Verificar a adequação do vocabulário usado.
- 20.3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.

Educação Literária EL3

- 21. Ler e ouvir ler textos literários.
- 21.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
- 21.2. Praticar a leitura silenciosa.
- 21.3. Ler em voz alta, após preparação da leitura.
- 22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
- 22.1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).
- 22.8. Interpretar sentidos da linguagem figurada.
- 22.9. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.
- 23. Ler para apreciar textos literários.
- 23.1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
- 23.2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas.
- 25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.
- 25.4. Escrever pequenos poemas.

Gramática G3

- 27. Conhecer propriedades das palavras.
- 27.1. Identificar nomes próprios e comuns.

Estudo do Meio

Domínio: Conhecimento do meio natural e social

Subdomínio: Viver melhor na Terra

Meta Final 20) O aluno sistematiza as modificações ocorridas no seu corpo, explicando as funções principais de órgãos constituintes.

Anexo 2 – Listas de verificação

Texto poético Lista de verificação		Lacunas observadas	Enunciados correspondentes
Estrutura	Divisão em estrofes		
	Rimas		
	Uso de recursos expressivos		
Coerência	Existência de um título		
	Adequação do texto ao título/assunto escolhidos		
Coesão	Frásica		
	Interfrásica	.	
Escrita	Adequação lexical		
	Uso adequado da pontuação		
	Ortografia		

Texto poético (caligrama) Lista de verificação		Lacunas observadas	Enunciados correspondentes
Estrutura	A forma do poema encontra-se relacionada com o conteúdo.		
	Rimas		
	Uso de recursos expressivos		
Coerência	Existência de um título		
	Adequação do texto ao título/asunto escolhidos		
Coesão	Frásica		
	Interfrásica	.	
Escrita	Adequação lexical		
	Uso adequado da pontuação		
	Ortografia		

EIXO 4

LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Provérbios e matemática na Educação Pré-Escolar

Ivete Teixeira

1. Introdução

Os provérbios fazem parte da nossa tradição cultural e têm vindo a passar de geração em geração. Começamos por ouvir os nossos avós a usá-los e depois passam para os nossos pais e também para nós.

Com este estudo, pretendíamos dá-los a conhecer a crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar. Uma das motivações para a escolha deste tema foi exatamente esta: o facto de ser algo que faz parte da nossa cultura, passa de geração em geração e, normalmente, transmite valores.

Na Educação Pré-Escolar, também é importante desenvolver nas crianças comportamentos emergentes relacionados com o domínio da comunicação escrita, pondo-as em contacto com a leitura e a escrita. Pensamos que os provérbios são um *ótimo recurso para desenvolver essas capacidades. De facto, ler um provérbio implica compreender a mensagem que este pretende transmitir* e esse esforço contribui para desenvolver competências em compreensão na leitura, nomeadamente a identificação do tema ou das ideias principais de um texto.

No nosso estudo, recorreremos igualmente a provérbios para dar início ao contacto com a matemática, nomeadamente com os conceitos de *número e operação* e as primeiras operações aritméticas: adição e subtração.

2. Enquadramento teórico

2.1. Natureza e características dos provérbios

O termo *provérbio* deriva do latim *proverbium* e designa uma frase popular, muitas das vezes de autor anónimo, repetida ao longo dos tempos, mantendo-se inalterável.¹

¹ Definição apresentada na wikipédia (consultada a 4 de fevereiro de 2014).

Conca (citada por Antão, 2009) diz-nos que um provérbio é um texto breve, de autor desconhecido, que passa de geração em geração e é consagrado pelo uso repetido. Os provérbios são expressões do conhecimento e da sabedoria popular, logo ocupam um lugar importante na cultura de cada povo. Estão presentes em todos os países, adaptando-se à língua e à cultura de cada um.

Brazão (citado por Antão, 2009) considera que os provérbios apresentam quatro traços fundamentais: brevidade, bom senso, perspicácia e popularização.

Andrade (citado por Antão, 2009) salienta que os provérbios apresentam três dimensões fundamentais:

- dimensão linguística, associada ao facto de serem dotados de estrutura e significado; o seu uso pode conduzir a uma evolução, que acarreta transformações fonológicas, sintáticas, morfológicas;
- dimensão histórica, associada ao seu contexto de enunciação – quem, onde e quando – essencial para compreender o seu conteúdo;
- dimensão social, decorrente do facto de se tratar de uma manifestação social; é ela que justifica a sua difusão em várias camadas sociais e áreas geográficas.

2.2. Sua importância para o desenvolvimento da compreensão na leitura

Saber ler é importante e necessário para o sucesso do indivíduo, quer na vida escolar, quer na vida profissional.

O ato de ler é complexo e pode assumir vários significados. Segundo Viana e Teixeira (2002, p. 9), *“para alguns autores ler é decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar corretamente as palavras impressas, mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto. Para outros, ler é compreender o sentido do texto. Outros ainda afirmam que ‘ler é raciocinar’. As opiniões dos autores têm oscilado entre estas posições.”*

A compreensão dos textos e a apreciação de boa literatura, juntamente com o incentivo dos adultos, fazem com que as crianças adquiram a fluência necessária, para poderem ler de forma autónoma individualmente ou para quem lhes é próximo (cf. Sim-Sim, 2007).

Muitas vezes, o desenvolvimento da literacia inicia-se nos jogos simbólicos do “faz de conta”, centrados na imitação das atividades de leitura e escrita dos adultos. Quando os livros, os papéis e o material de escrita fazem parte dos objetos com que as crianças brincam, estas adquirem muitos dos compor-

tamentos e das atitudes subjacentes à leitura e começam cedo a manifestar o desejo de aprender a ler e a escrever (Viana & Teixeira, 2002). Daí a importância de que a interação das crianças com livros e com práticas associadas à leitura e à escrita se reveste.

Que papel cabe aos provérbios neste contexto?

Segundo Succi e Xatara (2008, p. 44), “*em contos infantis, e sobretudo em fábulas, os provérbios figuram muitas vezes com o intuito de educar ou advertir, pois carregam mensagens que procuram orientar as atitudes do leitor*”. Logo, partindo da leitura de textos deste género, as crianças podem ter a primeira interação com os provérbios.

O contacto com os provérbios pode contribuir para o desenvolvimento de vocabulário nas crianças, uma vez que podem conter palavras que estas desconhecem.

Do mesmo modo, a exploração de provérbios com as crianças pode promover o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. De facto, ler um provérbio implica compreender a mensagem que este pretende transmitir e esse esforço contribui para desenvolver competências em compreensão da leitura, nomeadamente ligadas à identificação do tema ou das ideias principais de um texto.

Assim, na nossa intervenção didáctica, os provérbios foram sempre trabalhados de forma a explorarmos a mensagem que estes transmitiam, ou seja, a moral que veiculavam.

2.3. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura

São várias as estratégias que podem ser utilizadas na promoção da motivação para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura (cf. Sá, 2009).

Assim, podemos promover a *motivação para a leitura* a partir da exploração de provérbios, recorrendo às seguintes estratégias (*ibidem*):

i) *Rodear as crianças de um mundo de leitura*, por exemplo:

- Criando um “cantinho da leitura”; no caso do nosso estudo, fizemos uma recolha de provérbios explorados na sala e dos desenhos feitos pelas crianças que ilustravam o seu sentido;

- Convidar pessoas exteriores à instituição (inclusive os pais, avós e outros familiares das crianças), para que estas falem com as crianças sobre textos que conhecem e os leiam para elas; no âmbito do nosso estudo, foi solicitado às crianças que trouxessem de casa provérbios conhecidos dos seus pais ou outros familiares;
- ii) *Levar as crianças a partilhar as suas experiências de leitura*; numa das sessões da nossa intervenção didáticas, as crianças que tinham trazido provérbios de casa foram convidadas a apresentá-los aos seus pares e às educadoras; também apresentaram os desenhos que tinham feito para ilustrar o sentido atribuído ao provérbio explorado na primeira sessão.

Para desenvolver nas crianças competências em *compreensão na leitura* a partir da exploração de provérbios, recorreremos às seguintes estratégias (cf. Sá, 2009):

- i) *Trabalhar a identificação das ideias principais* de textos, por exemplo
 - Formulando perguntas sobre os provérbios explorados, a que as crianças deveriam responder;
 - Levando-as a formular elas próprias perguntas sobre os provérbios explorados;
 - Explorando com as crianças a moral dos provérbios.
- ii) *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto explorado*
 - Respondendo a perguntas sobre as suas características (por exemplo, encontrar uma definição para *provérbio*);
 - Tentando determinar se um texto explorado se inseria naquele tipo/ género textual e justificando (por exemplo, analisando enunciados apresentados para determinar se estes eram ou não provérbios e procurando justificar com recurso a uma definição relativa a este género textual).

2.4. Conceitos de *número e operação*

Desde os primórdios dos tempos que o Homem teve necessidade de contar.

Segundo Villas Bôas (2007, p. 24) “o senso numérico foi, por milhares de anos, suficiente para resolver os problemas que o homem enfrentava, mas à medida que se aperfeiçoavam as formas de aprovisionamento, com o desen-

volvimento da agricultura e com a domesticação de animais que, quando capturados em maior quantidade, podiam se usados como reserva de alimento, à medida que ele aprendia sobre proteção contra inimigos e intempéries, os pequenos grupos humanos foram lentamente aumentando e suas necessidades se modificando.”

Essa evolução levou o ser humano a inventar a escrita e os símbolos que representariam os números.

Quando pensamos em *número*, surge normalmente a ideia de que corresponde àquilo que permite contar. Assim, geralmente, o número é encarado como o cardinal de um conjunto, descrevendo a quantidade dos seus elementos (Cebola, s.d.).

Para Gonçalves (2008), um aspecto importante para a compreensão do conceito de *número* passa pela tomada de consciência dos diversos usos que este pode ter. Assim, os *números inteiros são usados para quantificar, medir, calcular, identificar, localizar, ordenar e enumerar objetos*.

O sentido do número *não se aprende num momento específico*, num determinado ano de escolaridade. É uma competência que se desenvolve ao longo de todo o percurso na escola e mesmo ao longo da vida (Abrantes *et al.*: 1999). Logo, é importante que, desde a *Educação Pré-escolar até ao final do Ensino Secundário*, os alunos tomem consciência do que são os números e numerais, como se relacionam entre si e como se utilizam para resolver problemas.

Para Piaget (citado por Gonçalves, 2008), a construção do número evolui de acordo com o desenvolvimento da lógica. Está associada ao período pré-numérico, que corresponde ao período pré-lógico, experienciado pelas crianças entre os 5 e os 6 anos. Significa isto que, nesta fase do seu desenvolvimento cognitivo, as crianças já sabem contar, mas não compreendem a essência do número.

Uma criança possui o sentido de número, quando é capaz de compreender os seus vários significados, de estabelecer diversas relações entre eles, de reconhecer as grandezas relativas dos números, de operar com os números, de desenvolver padrões de medida de objetos comuns e de situações no seu meio ambiente (NCTM, citado por Gonçalves, 2008).

Brocardo, Serrazina & Kraemer (citados por Silva, 2010, p. 41) defendem que *“uma das principais tarefas para os primeiros anos da educação matemática consiste em atribuir um conteúdo significativo e real aos números e estru-*

turá-los, de modo que as várias operações numéricas possam ser visualizadas e compreendidas, adquirindo assim a coesão requerida”.

Aprender a calcular no domínio dos números, de forma a estimular o desenvolvimento da literacia numérica fundamental, baseia-se, na sua essência, em desenvolver e tornar mais flexível a aritmética mental elementar, tendo como base a compreensão das quatro operações básicas (Silva, 2010).

2.5. Estratégias de abordagem destes conceitos na Educação Pré-Escolar

Geralmente, os educadores de infância revelam dificuldades ao nível da didática da matemática, especialmente na abordagem de conceitos relacionados com *medidas, grandezas, padrões, números e numerações* (Borges & Cardoso, 2008).

Segundo Mendes e Mamede (2012, p. 108), *“as diretivas para a educação pré-escolar assinalam uma importante atenção ao domínio da matemática para que, desde cedo, esta tenha um papel relevante na estruturação do pensamento da criança, nas funções da sua vida corrente e nas suas aprendizagens futuras”*. Ao educador compete envolver as crianças em atividades diversas, que as levem a fazer perguntas e a refletir sobre situações relacionadas com noções matemáticas de base, de forma a promover nelas o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), é durante a Educação Pré-escolar que as crianças devem iniciar a sua relação com a matemática, pois esta é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens futuras. A matemática encontra-se presente nas suas brincadeiras, cabendo ao educador o papel de as questionar sobre o seu sentido, de as incentivar para a resolução de problemas, de lhes dar acesso a livros que envolvam matemática, de lhes propor tarefas investigativas e de organizar jogos com regras.

O educador deve ser extremamente cuidadoso na planificação das atividades e na seleção/construção dos materiais a usar, de forma a desenvolver competências matemáticas nas crianças, envolvendo-as em situações que promovam a exploração de atividades matemáticas a partir de atividades lúdicas do dia-a-dia.

Segundo Ferreira (citado por Mendes & Mamede, 2012), no ensino da matemática, é importante recorrer a jogos, pois através deles as crianças desenvol-

vem capacidades afetivas, como é o caso da autonomia, do espírito de equipa e da cooperação, assim como a desteridade na argumentação e na tomada de decisões.

As primeiras aprendizagens a *nível dos números* seguem uma tradição de abordagem sequencial e baseiam-se na ideia de cardinalidade. Significa isto que os *números são apresentados um de cada vez*, realizando-se várias atividades de identificação de quantidade de determinados conjuntos que contêm um cardinal de elementos correspondente ao número que está a ser trabalhado e trabalhando-se o grafismo dos números correspondente (cf. Delgado, 2009).

Através dos provérbios, podemos trabalhar o sentido de *número* e de *operação*, já que estes divulgam um saber acumulado pela humanidade ao longo dos tempos e que estes conceitos matemáticos fazem parte desse património cultural de origem popular. Assim, explorando provérbios em que sejam referidos números (por exemplo, *Não há duas sem três*), podemos chamar a atenção das crianças para este conceito.

Do mesmo modo, podemos trabalhar o conceito de *operação*, explorando provérbios que façam referência a operações matemáticas presentes na vida quotidiana (por exemplo, *Quem parte e reparte e não escolhe a melhor parte, ou é tolo, ou não tem arte*).

Podemos igualmente partir de provérbios para trabalhar com as crianças em idade pré-escolar operações aritméticas tais como a adição (por exemplo, explorando o provérbio *Grão a grão enche a galinha o papo*) e a subtração (por exemplo, a partir do provérbio *Quem dá e torna a tirar ao inferno vai parar*).

3. O estudo

Com a realização deste estudo, pretendia-se contribuir para o desenvolvimento da compreensão na leitura e aprendizagens na área da educação matemática em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

3.1. Metodologia de investigação

Assim, procurávamos obter resposta para a seguinte questão de investigação:

- De que forma poderá a exploração de provérbios contribuir para o desenvolvimento de competências em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, nomeadamente relacionadas com:

- A compreensão na leitura (associada à identificação de ideias principais em textos e da estrutura de tipos/géneros textuais)?
- A educação matemática (tendo em conta os conceitos de número e operação associados à adição e subtração)?

Com este estudo, pretendia-se avaliar a eficácia de estratégias didáticas (por nós concebidas e implementadas) para levar crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar a desenvolver competências:

- Em compreensão na leitura (associadas à identificação de um género textual da cultura tradicional portuguesa – o provérbio – e aos valores por este promovidos);
- Em educação matemática (relativas aos conceitos de *número* e *operação* e a algumas operações aritméticas – *adição* e *subtração*).

Optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, descritiva e do tipo estudo de caso, uma vez que se visava a compreensão e descrição de acontecimentos.

No nosso estudo, a recolha de dados foi feita através:

- da observação do grupo das crianças com as quais implementámos o nosso projeto, que conduziu à redação de notas de campo;
- da recolha de documentos produzidos pelas crianças no âmbito das atividades propostas.

Os dados recolhidos diziam respeito a duas áreas: ensino/aprendizagem da língua portuguesa, centrados na importância dos provérbios no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, e educação matemática, centrados no papel desempenhado pelos provérbios na aquisição dos conceitos de *número* e *operação* e no uso das primeiras operações aritméticas: a *adição* e a *subtração*.

Foram objeto de análise de conteúdo, feita a partir das seguintes categorias:

- i) No âmbito da compreensão na leitura:
 - Identificação de tipos/géneros textuais (mais concretamente, o *provérbio*);
 - Identificação das ideias principais de um texto (neste caso, a *moral* de um provérbio);
- ii) No âmbito da educação matemática:
 - Desempenho em atividades implicando o recurso aos conceitos de *número* e *operação*;

- Desempenho em atividades implicando a realização de operações aritméticas (*adição e subtração*).

Recorremos também a estatística descritiva (quadros com frequências e percentagens).

A análise dos dados recolhidos permitiu avaliar o sucesso das crianças nas atividades propostas, bem como identificar e caracterizar as competências que tinham conseguido desenvolver.

3.2. A intervenção didática

Foi organizada em cinco sessões, que decorreram no primeiro período do ano letivo de 2013/2014, num jardim-de-infância, com um grupo de 21 crianças.

Contemplaram as metas de aprendizagem apresentadas em anexo a este texto (cf. Anexo 1).

3.2.1. Primeira sessão

Demos início à sessão com a dramatização de uma situação alusiva ao provérbio *A união faz a força*.

De seguida, dialogámos com as crianças sobre a mensagem transmitida pelo provérbio.

Depois, foi-lhes solicitado que fizessem um desenho apresentando uma situação em que a união fizesse a força (trabalho individual).

Concluimos esta sessão com um diálogo com as crianças sobre o conceito de provérbio e pedindo-lhes que, para a sessão seguinte, trouxessem provérbios de casa.

3.2.2. Segunda sessão

Iniciou-se com as crianças na manta, onde relembrámos o conceito de *provérbio* e a moral do que tínhamos explorado na sessão anterior.

Depois, pedimos-lhes para apresentarem os provérbios que tinham trazido de casa.

De seguida, analisámos os textos que as crianças tinham trazido, procurando determinar:

- se eram ou não provérbios;
- caso fossem, qual era o seu significado.

3.2.3. Terceira sessão

Começámos por apresentar às crianças provérbios que envolviam a referência a números, perguntando-lhes o que havia em comum entre eles.

Como não foram capazes de responder, apresentámos-lhes cartões com várias representações de números, o que as levou a compreender que o elemento comum aos provérbios apresentados era a presença de números. Depois pedimos-lhe que identificassem os números referidos nesses provérbios.

Concluimos a sessão com a resolução de uma ficha sobre os números.

3.2.4. Quarta sessão

Começámos por envolver as crianças na simulação de uma experiência da vida quotidiana: dar de comer a uma “galinha”, ilustrando o provérbio *Grão a grão enche a galinha o papo*.

A partir dessa experiência, entabulámos com elas um diálogo orientado para a abordagem da noção de adição.

Terminámos resolvendo exercícios de adição com recurso às barras cuisenaire.

3.2.5. Quinta sessão

Começámos por fazer um jogo com as crianças: esvaziar o papo da “galinha” usada na sessão anterior.

De seguida, entabulámos um diálogo com elas, orientado para a abordagem da noção de subtração.

Terminámos resolvendo exercícios de subtração com recurso às barras cuisenaire.

4. Análise e interpretação dos dados

4.1. Relativos à compreensão na leitura

4.1.1. Identificação de provérbios

A atividade de identificação de provérbios foi realizada apenas com as crianças mais velhas, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, porque nos pareceu (e à educadora cooperante) que seria demasiado complexa para as restantes.

No Quadro 1, apresentamos os resultados da análise do seu desempenho nesta atividade. A fim de manter o anonimato das crianças, recorremos às letras do alfabeto para as designar.

Crianças (designadas pelas letras do alfabeto)	Enunciados trazidos	Justificações apresen- tadas
A	A galinha da vizinha é sempre mais gorda do que a minha.	Não conseguiu justificar.
C	De pequenino se torce o pepino. Cão que ladra não morde.	Não conseguiu justificar.
D	Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer.	Porque a minha mãe gosta que eu durma.
F	Devagar se vai ao longe.	Não conseguiu justificar.
G	Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer.	Não conseguiu justificar.
I	Mais vale um pássaro na mão que dois a voar.	Não conseguiu justificar.
J	Raposa que dorme, não apanha galinhas.	Porque gosto de raposas.
K	Grão a Grão enche a galinha o papo.	Não conseguiu justificar.

Quadro 1 – Desempenho das crianças na atividade de identificação de provérbios

A leitura do quadro acima apresentado revela que nenhuma criança conseguiu explicar por que razão os enunciados trazidos eram realmente provérbios. Tal comportamento parece-nos normal, tendo em conta a sua idade e também o facto de que nenhuma delas tinha tido contacto com provérbios antes da nossa intervenção.

Na primeira sessão, apresentámos uma definição de provérbio, simplificada para a faixa etária das crianças, de forma a facilitar a sua compreensão. Des-

ta forma, definimos provérbio, como sendo *uma frase curta que nos transmite um ensinamento*. (pressupondo-se que esse ensinamento estava relacionado com a sua moral). Foi essa definição que as crianças interiorizaram. Sempre que se lhes perguntava o que era um provérbio, respondiam: *É uma frase curta que nos ensina coisas*.

Contudo, quando lhes foi pedido que justificassem o facto de os enunciados trazidos de casa serem provérbios, não conseguiram recorrer à definição encontrada para o fazer, o que comprova que ainda não tinham conseguido interiorizá-la.

4.1.2. Identificação da sua moral

Também explorámos com as crianças as mensagens veiculadas pelos provérbios trazidos (ou seja, a sua moral), a fim de as levar a desenvolver competências associadas à identificação das ideias principais de textos. Esta atividade foi realizada apenas com as doze crianças mais velhas e estava relacionada com a anterior.

No Quadro 2, apresentamos os resultados da análise do seu desempenho nesta atividade:

Crianças (designadas pelas letras do alfabeto)	Provérbios trazidos	Comentário
A	<i>A galinha da vizinha é sempre mais gorda do que a minha.</i>	A criança conhecia o significado do provérbio e apresentou-o: <i>Nós pensamos sempre que as coisas dos nossos colegas são mais bonitas.</i>
C	<i>De pequenino se torce o pepino.</i> <i>Cão que ladra não morde.</i>	A criança não apresentou o significado dos provérbios que trouxe.

D	<i>Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer.</i>	A criança não apresentou o significado do provérbio que trouxe.
F	<i>Devagar se vai ao longe.</i>	A criança não apresentou o significado do provérbio que trouxe.
G	<i>Deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer.</i>	A criança não apresentou o significado do provérbio que trouxe.
I	<i>Mais vale um pássaro na mão que dois a voar.</i>	A criança conhecia o significado do provérbio e apresentou-o: <i>Mais vale ter uma coisa pequenina do que não ter nada.</i>
K	<i>Grão a grão enche a galinha o papo.</i>	A criança conhecia o significado do provérbio e apresentou-o: <i>De pouquinho a pouquinho, vamos tendo muito.</i>
J	<i>Raposa que dorme, não apanha galinhas.</i>	A criança não apresentou o significado do provérbio que trouxe.

Quadro 2 – Desempenho das crianças na atividade de identificação do significado de provérbios

A leitura do quadro revela-nos que algumas crianças conseguiram explicar a mensagem que o provérbio que tinham trazido de casa nos transmitia (ou seja, a sua moral), o que poderá significar que os pais lhes tinham explicado o seu sentido.

Apesar de termos explorado com as crianças todos os provérbios trabalhados ao longo das cinco sessões, tendo em conta a sua idade, pareceu-nos normal que não tivessem ainda sido capazes de explorar a moral dos provérbios sozinhas.

Na primeira sessão, pedimos às crianças que desenhassem uma situação que ilustrasse o sentido do provérbio *A união faz a força*. Esta atividade foi realizada com sucesso, pois todas conseguiram desenhar uma situação que ilustrava o sentido do provérbio, apresentar os desenhos aos colegas e explicar o seu significado. Esta atividade também foi realizada apenas com as crianças mais velhas.

No Quadro 3, apresentamos os resultados da análise do seu desempenho nesta atividade:

Crianças (designadas pelas letras do alfabeto)	Desenho	Comentário
B	<i>Eu e a nave ganhámos ao robot do D.</i>	A criança B demonstra, através do desenho, que percebeu o que lhe foi pedido, retratando uma situação em que a união faz a força.
C	<i>Eu e o H ganhámos ao J.</i>	A criança C demonstra, através do desenho, que percebeu o que lhe foi pedido, retratando uma situação em que a união faz a força.

D	<i>O foguetão grande tem mais força que o foguetão mais pequeno.</i>	A criança D não representa o provérbio. Antes utiliza a diferença de tamanho dos objetos para justificar propriedades destes. Recordamos o sentido do provérbio: por vezes, existem coisas que não conseguimos fazer sozinhas, mas, com ajuda dos nossos colegas ou familiares, já somos capazes. Depois de alguma insistência, conseguiu compreender, dizendo que, se fossem mais foguetões pequenos, estes ganhavam.
G	<i>Eu e o meu primo ganhámos ao D.</i>	A criança G demonstra, através do desenho, que percebeu o que lhe foi pedido, retratando uma situação em que a união faz a força.
H	<i>A equipa maior vai ganhar à mais pequena.</i>	A criança H demonstra, através do desenho, que percebeu o que lhe foi pedido, retratando uma situação em que a união faz a força. Retomando o que aconteceu na apresentação do provérbio, utiliza os jogos em equipa para retratar o seu sentido.
I	<i>Não consegui arrumar os brinquedos sozinha, mas depois com o meu papá e com a minha mamã já consegui.</i>	A criança I retrata o provérbio <i>A união faz a força</i> , utilizando um exemplo bastante distinto dos restantes colegas, que se basearam no jogo da corda feito na aula.

J	<i>A equipa dos três monstros vai ganhar aos dois monstros.</i>	A criança O demonstra, através do desenho, que percebeu o que lhe foi pedido, retratando uma situação em que a união faz a força. Retomando o que aconteceu na apresentação do provérbio, utiliza os jogos em equipa para retratar o seu sentido.
K	<i>A força dos dois foguetões foi contra o helicóptero ganhando.</i>	A criança K demonstra, através do desenho, que percebeu o que lhe foi pedido, retratando uma situação em que a união faz a força. No seu desenho, utiliza dois foguetões mais pequenos contra um helicóptero de maior tamanho.
L	<i>A equipa da M e da J ganhou-me.</i>	A criança K demonstra, através do desenho, que percebeu o que lhe foi pedido, retratando uma situação em que a união faz a força.

Quadro 3 – Desempenho das crianças na atividade de representação do significado de um provérbio através de um desenho

Constata-se que quase todas as crianças conseguiram fazer desenhos alusivos ao sentido do provérbio explorado e justificá-los.

Relembramos que, dado que era a primeira vez que elas tinham contacto com provérbios, procedemos à dramatização do provérbio a explorar através de um jogo tradicional adaptado (o jogo da corda), para que percebessem a sua mensagem, ou seja, a moral que o transmitia.

4.2. Relativos à educação matemática

4.2.1. Números

Na terceira sessão, foi trabalhada com as crianças a noção de *número*. As atividades correspondentes foram realizadas apenas com as crianças mais velhas.

Como já foi referido, apresentámos-lhes provérbios e pedimos-lhes que identificassem o que estes tinham em comum (que era o facto de todos incluírem referências a números).

Como as crianças não conseguiram fazê-lo apenas a partir da audição dos provérbios (que lemos em voz alta), recorremos a cartões, em que estes estavam registados, sendo os números representados por algarismos. Desta feita, já conseguiram descobrir o que unia os provérbios em questão: o facto de todos se referirem a números. Também foram capazes de identificar os números referidos nos provérbios: 1, 2 e 3.

De seguida, foram apresentados às crianças cartões contendo diversas representações dos números que figuravam nos enunciados dos provérbios apresentados e outros que não apareciam nos seus enunciados. Estes números estavam representados através do numeral, assim como em quantidade de objetos. As crianças tinham de identificar o numeral representado e indicar se o número correspondente aparecia ou não nos enunciados dos provérbios apresentados.

Esta atividade foi realizada com sucesso: todas as crianças responderam corretamente, demonstrando que estavam familiarizadas com os números.

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise do desempenho das crianças nestas atividades:

	Identificação do elemento comum aos provérbios apresentados			
	Identificam os números nos provérbios a partir da audição dos respectivos enunciados.	Identificam os números nos provérbios a partir de cartões apresentando os enunciados dos provérbios por escrito com os números representados por algarismos.	Identificam os números presentes nos provérbios (1, 2 e 3) em cartões contendo várias representações destes.	Identificam os “números intrusos” presentes nesses cartões.
Todas as crianças		X	X	X
Algumas crianças				
Nenhuma criança	X			

Quadro 4 – Desempenho das crianças nas atividades centradas na identificação de números

Verificámos que todas as crianças já estavam familiarizadas com os números, sendo capazes de identificar alguns deles, bem como diversas representações dos mesmos.

No final da sessão, foi-lhes ainda proposto que realizassem uma ficha sobre os números incluídos nos provérbios (1, 2 e 3). Os exercícios propostos incidiam sobre os movimentos necessários para traçar os algarismos correspondentes aos números representados (1, 2 e 3) e a correspondência entre cada número e a quantidade que este representa.

Apesar de as crianças não estarem familiarizadas com este tipo de fichas, compreenderam o que lhes foi pedido e conseguiram realizar a ficha corretamente.

4.2.2. Operações

4.2.2.1. Adição

Como já referimos, as atividades relacionadas com a adição foram realizadas na quarta sessão. Nelas participaram apenas as crianças mais velhas, porque foram consideradas como demasiado complexas para as mais novas.

As crianças fizeram contas de adicionar com barras cuisenaire. O objetivo do exercício era que fizessem uma conta, cuja soma teria de ser igual a 6. Assim, foi dada a cada criança uma barra com valor 6 que correspondia ao resultado da conta e estas teriam de usar outras barras, de valores diferentes, desde que a sua soma fosse igual a esse valor.

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise do desempenho das crianças nesta atividade:

Forma como as crianças utilizaram as barras cuisenaire para fazer contas de adicionar		
Crianças (designadas pelas letras do alfabeto)	Barras cuisenaire usadas	Comentário
A	Não conseguiu chegar ao resultado sozinha	<p>Inicialmente, foi trabalhado com as crianças o significado do provérbio que antecipava esta atividade: <i>Grão a grão enche a galinha o papo</i>.</p> <p>De seguida, perguntamos às crianças se sabiam o que significava <i>adicionar</i>. Com a nossa ajuda, chegaram ao conceito de <i>juntar</i>.</p> <p>Pedimos ainda às crianças que, recorrendo a barras cuisenaire de valores distintos, chegassem ao valor 6, adicionando-as.</p> <p>Começámos por apresentar um exemplo. De seguida, as crianças realizaram a atividade sozinhas.</p> <p>A maioria das crianças conseguiu compreender o que lhes era pedido e chegar ao resultado desejado. No entanto, houve crianças que não conseguiram chegar ao resultado pedido.</p> <p>Mas participaram na atividade de grande grupo, em que foram encontradas mais soluções para o problema que era necessário resolver.</p> <p>No final desta atividade, as crianças manusearam as barras cuisenaire de forma a substituir as barras maiores por barras mais pequenas, a fim de obter o mesmo valor.</p>

B	Uma barra de valor 5 + uma barra de valor 1 (5 + 1)	
C	Uma barra de valor 5 + uma barra de valor 1 (5 + 1)	
D	Uma barra de valor 2 + uma barra de valor 2 + uma barra de valor 2 (2 + 2 + 2)	
E	Não conseguiu chegar ao resultado sozinha.	
F	Não conseguiu chegar ao resultado sozinha.	
G	Uma barra de valor 3 + uma barra de valor 3 (3 + 3)	
I	Uma barra de valor 3 + uma barra de valor 3 (3 + 3)	
K	Uma barra de valor 4 + uma barra de valor 2 (4 + 2).	
L	Não conseguiu chegar ao resultado sozinha.	
Soluções em grande grupo	Uma barra de valor 1 + uma barra de valor 1 + uma barra de valor 1 + uma barra de valor 1 + uma barra de valor 1 + uma barra de valor 1 (1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1)	
	Uma barra de valor 3 + uma barra de valor 2 + uma barra de valor 1 (3 + 2 + 1)	

	Uma barra de valor 4 + uma barra de valor 1 + uma barra de valor 1 (4 + 1 + 1)	
	Uma barra de valor 3 + uma barra de valor 1 + uma barra de valor 1 + uma barra de valor 1 (3 + 1 + 1 + 1)	

Quadro 5 – Desempenho das crianças nas atividades centradas na adição com recurso às barras cuisenaire

A maioria das crianças (60%) conseguiu realizar a atividade proposta com sucesso. Em grande grupo, auxiliando-se uns aos outros, conseguiram encontrar mais quatro formas diferentes de atingir a soma pretendida.

Um dos motivos para que algumas crianças tivessem tido insucesso na realização desta atividade poderá estar relacionado com a falta de atenção com que estavam a realiza-la. Assim, quando foram questionadas e auxiliadas individualmente, conseguiram fazer o que era pedido.

É importante a forma como explicamos às crianças o que queremos que elas façam, pois só assim elas são capazes de compreender o que lhes é pedido, uma vez que estavam a contactar com a adição pela primeira vez.

4.2.2.2. Subtração

Na última sessão, as atividades realizadas diziam respeito à subtração. Só pudemos contar com dez das crianças mais velhas, visto que duas estavam a faltar.

As crianças tinham de resolver contas de subtrair, novamente com o auxílio das barras cuisenaire. Nesta sessão, ao contrário do que se tinha passado na anterior, demos-lhes o enunciado da conta e estas tinham de chegar ao resultado. Tanto o enunciado, como o resultado foram apresentados usando as barras cuisenaire.

No Quadro 6, apresentamos os resultados da análise do desempenho das crianças nesta atividade:

Forma como as crianças utilizaram as barras cuisenaire para fazer contas de subtrair		
Criança(designada pela letra do abecedário colocados por ordem alfabética)	Barras cuisenaire usadas	Comentário
A	$5 - 3 = 2$	Neste exercício, foi proposto a cada criança que resolvesse uma conta de subtrair. Inicialmente, discutiu-se com elas o significado de <i>subtrair</i> , para que compreendessem o que são contas de subtrair. Apenas uma criança sabia que subtrair era “tirar”. Todas as crianças conseguiram chegar ao resultado da conta que lhes foi proposta. As contas foram atribuídas aleatoriamente. As contas eram feitas com recurso a barras cuisenaire, para representar as parcelas e o resultado final.
B	$6 - 4 = 2$	
D	$9 - 7 = 2$	
E	$3 - 1 = 2$	
F	$7 - 2 = 5$	
G	$4 - 1 = 1$	
I	$4 - 2 = 2$	

J	$3 - 1 = 2$ Inicialmente, tinha dito que $3 - 1 = 1$. A criança esteve distraída durante todo o exercício, sendo necessário estar ao lado dela e explicarlhe mais do que uma vez o que era pedido, assim como ajudá-la a fazer a conta.	
K	$10 - 6 = 4$	
L	$6 - 3 = 3$	
Soluções em grande grupo	$10 - 5 = 5$	
	$6 - 3 = 3$	

Quadro 6 – Desempenho das crianças nas atividades centradas na subtração com recurso às barras cuisenaire

Depois de termos discutido em grande grupo o significado de *subtrair*, que é *retirar* e explicado às crianças como utilizar as barras cuisenaire neste exercício, estas conseguiram realizar a atividade proposta.

Todas as crianças realizaram o exercício com sucesso, embora algumas tivessem recorrido à contagem com os dedos. Também houve algumas que tiveram mais dificuldade, talvez por estarem distraídas.

No entanto, pensamos que todas atingiram os objetivos definidos para esta sessão.

5. Conclusões

5.1. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

Em algumas das sessões, as crianças conseguiram utilizar a definição de provérbio na realização das atividades propostas. As dificuldades detetadas levam-nos a concluir que é um conceito de difícil apropriação para crianças em idade pré-escolar.

É de referir que as crianças conseguiram identificar os enunciados que algumas tinham trazido de casa como sendo provérbios, mas nenhuma conseguiu justificar, o que nos permitiu concluir que não é certo que tenham interiorizado a definição de provérbio.

Com a nossa ajuda, algumas foram capazes de identificar a mensagem que os provérbios explorados durante a intervenção didática transmitiam (ou seja, a moral que veiculavam).

5.2. Relativas à educação matemática

Desde a educação pré-escolar, as crianças devem ter contacto com a matemática. Nomeadamente, é importante que tomem consciência do que são *números* e *numerais* (Abrantes *et al.*: 1999).

Logo, o educador desempenha um papel fulcral no que diz respeito ao desenvolvimento de competências em educação matemática (Almiro, citado por Borges & Cardoso, 2008). Por conseguinte, deve incluir, nas suas planificações diárias, atividades que estimulem a educação matemática.

Após a realização das atividades propostas no decurso da nossa intervenção didática, a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados obtidos, pudemos concluir que os nossos objetivos tinham sido atingidos com sucesso, logo que as crianças tinham desenvolvido competências no domínio da educação matemática, relacionadas com os conceitos de *número* e *operação* e ainda com algumas operações aritméticas: a *adição* e a *subtração*.

Na sua maioria, conseguiram realizar as atividades relacionadas com a matemática, embora algumas tivessem precisado de ajuda.

6. Sugestões pedagógico-didáticas

6.1. Relativas ao desenvolvimento da compreensão na leitura

Sugerimos que os educadores realizem com as crianças atividades de pós-leitura. Na primeira sessão, depois de termos lido o provérbio *A união faz a força*, fizemos a dramatização do mesmo e pedimos às crianças que fizessem um desenho que ilustrasse a sua mensagem/moral,

Parece-nos importante recorrer ao diálogo para explorar os provérbios, a fim de contribuir para o alargamento do vocabulário das crianças.

Consideramos igualmente importante trabalhar com as crianças este género textual – o provérbio –, uma vez que faz parte da nossa cultura.

Na cultura portuguesa, dispomos de uma grande diversidade de provérbios, que devem ser escolhidos mediante as atividades que irão ser realizadas.

6.2. Relativas à educação matemática

Na Educação Pré-Escolar, é essencial realizar atividades centradas na educação matemática, tendo em consideração a faixa etária das crianças.

Neste estudo, trabalhamos com as crianças os conceitos de *número* e *operação*, associados a algumas operações aritméticas (*adição* e *subtração*).

Estas realizaram as atividades com entusiasmo e a maior parte conseguiu atingir os objetivos propostos.

Sublinhamos que é fundamental ter em consideração as ideias das crianças e usá-las como ponto de partida para a planificação das atividades.

É igualmente necessário recorrer a jogos para trabalhar a matemática com as crianças, pois a brincar também aprendem.

7. Limitações do estudo

A maior limitação do nosso estudo prendeu-se com a questão do tempo. Um projeto desta natureza é desenvolvido em pouco tempo, o que, de certa forma, limita os nossos resultados.

Se tivéssemos tido mais tempo, poderíamos ter abordado as atividades de uma forma diferente, uma vez que tanto os provérbios como a matemática são temas muito diversificados.

Contudo, conseguimos atingir os nossos objetivos e responder à questão problema.

8. Sugestões para outros estudos

Seria interessante desenvolver mais estratégias visando a promoção da compreensão na leitura e associá-la à escrita.

Parece-nos que seria também interessante associar a exploração de provérbios às expressões plástica e musical, originando novas atividades, em que, através da ludicidade, as crianças desenvolveriam outras competências.

As atividades lúdicas poderiam igualmente contribuir para desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e pela escrita e competências a elas associadas.

Bibliografia/Webgrafia:

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação matemática*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Antão, C. (2009). *A importância dos provérbios na promoção da saúde*. Tesis Doctoral. Badajoz: Universidade de Extremadura/Departamento de Psicología y Antropología.
- Borges, M. M. R. & Cardoso, A. P. P. O. (2008). *As práticas dos educadores de infância no domínio da Matemática*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Ciências.
- Cebola, G. (s.d.). *Do número ao sentido do número*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Delgado, C. (2009). Os números e as operações no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico. *Educação e Matemática*, 105, 17-21.
- Gonçalves, A. (2008). *Desenvolvimento do sentido de número num contexto de resolução de problemas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Ciências/Departamento de Educação.
- Mendes, F. & Mamede, E. (2012). Jogar com conteúdos matemáticos. *Indagatio Didactica*, 4 (1), 104-132.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Provérbio. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Prov%C3%A9rbio> – acesso em 4 de fevereiro de 2014).
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Silva, C. P. F. da (2010). *Os números e operações: investigações matemáticas com os alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Succi, T. M. & Xatara, C. M. (2008). *Revisitando o conceito de provérbio*. Veredas: Revista de Estudos Linguísticos. (Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.pdf> - acesso em 5 de fevereiro de 2014).

Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Coleção “Horizontes da Didática”. Porto: Edições ASA.

Villas Bôas, M. C. (2007). *Construção de número na educação infantil: Jogos com recurso metodológico*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Anexo – Metas de aprendizagem contempladas nas sessões da intervenção didática

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Reconhecimento e escrita de palavras

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta final 8) Reconhece algumas palavras escritas do seu quotidiano.

Meta final 9) Sabe onde começa e acaba uma palavra.

Meta final 10) Sabe isolar uma letra.

Conhecimento das convenções gráficas

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta final 16) Sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação

Compreensão de discursos orais e interação verbal

No final da educação pré-escolar, a criança:

Meta final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.

Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.

Matemática

Números e operações

No final da educação pré- escolar, a criança:

Meta final 3) Enumera e utiliza os nomes dos números em contextos familiares.

Meta final 6) Utiliza “mais” ou “menos” para comparar dois números.

Meta final 9) Reconhece os números de 1 a 10.

Meta final 12) Começa a relacionar a adição com o combinar dois grupos de objetos e a subtração com o retirar uma dada quantidade de objetos de um grupo de objetos.

Meta final 13) Resolve problemas simples do seu dia-a-dia recorrendo a contagem e/ou representando a situação através de desenhos, esquemas simples ou símbolos conhecidos das crianças, expressando e explicando as suas ideias.

Meta final 14) Identifica e exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenho.

EM MODO DE BALANÇO

Desenvolvimento de competências no Ensino Superior através da inovação na metodologia de ensino e aprendizagem

Cristina Manuela Sá

LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português

Universidade de Aveiro

1. Contextualização do estudo

Desde o início do século XXI que a promoção de uma Educação que conduza ao desenvolvimento de competências é uma das principais preocupações da política internacional, nomeadamente na esfera da União Europeia. Considera-se que a adoção de um modelo de Educação verdadeiramente democrático é uma condição *sine qua non* para o êxito de uma tal aposta.

Obviamente, o Ensino Superior – responsável pela Formação de profissionais da Educação – não podia ficar à margem deste esforço. A implementação das diretivas do Processo de Bolonha tem desempenhado um papel de relevo neste contexto, levando à criação de cursos novos, focados no desenvolvimento de competências.

Futuros profissionais desta área necessitam de desenvolver competências:

- associadas a áreas científicas tradicionais (*Comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras, Matemática, Ciências, TIC*) (Comunidades Europeias, 2007);
- ligadas a aspetos da vida quotidiana (*aprender a aprender, empreendedorismo, competências cívicas e de índole cultural*) (Comunidades Europeias, 2007);
- indispensáveis à apropriação do conhecimento (científico, técnico e cultural) e à sua manipulação (*pesquisa de informação e sua organização, seleção de estratégias adequadas a fins específicos, tomada de decisões, autonomia e capacidade de trabalhar em equipa*).

Além disso, o Ensino Superior tem-se preocupado em promover a adoção de um modelo de ensino/aprendizagem, centrado nos estudantes, experiência essa que, no caso dos futuros profissionais da Educação, poderá contribuir para a adoção de práticas pedagógico-didáticas inovadoras.

2. O estudo

2.1 Sua descrição

Também a Universidade de Aveiro adotou este modelo na criação de novos cursos, mais adaptados às necessidades da moderna sociedade.

Um desses cursos é um segundo ciclo de Bolonha (Mestrado), que visa a formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e confere a profissionalização.

No âmbito da lecionação da unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa (integrada no plano de estudos do 1º semestre deste curso), estamos a levar a cabo um estudo focado na adoção de uma metodologia de ensino/aprendizagem que faça do estudante o seu verdadeiro centro e assim contribua para o levar a desenvolver competências indispensáveis ao seu sucesso académico e profissional e à sua valorização como pessoa. Este estudo está associado à promoção da abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa (Sá & Martins, 2008; Sá, 2013a).

É suportado por três questões de investigação: i) Será possível conceber, implementar e avaliar estratégias didáticas no Ensino Superior que permitam aos estudantes desenvolver competências facilitadoras da inserção no futuro contexto profissional? ii) Será que essas estratégias podem igualmente contribuir para levar os estudantes a tomar consciência da importância de adotar uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa? iii) Que papel poderá a avaliação formativa desempenhar neste processo? Este texto relaciona-se com a primeira questão de investigação.

Este estudo foi conduzido com quatro grupos de estudantes inscritos na unidade curricular acima referida, entre setembro-dezembro de 2010 e setembro-dezembro de 2013.

No Quadro 1, apresentamos o número de estudantes por ano letivo:

Ano letivo	Número de alunos
2010/2011	45
2011/2012	35
2012/2013	37
2013/2014	35
Total	152

Quadro 1 – Número de estudantes por ano letivo

Os estudantes deviam desenvolver as seguintes competências (entre outras):

- mobilizar conceitos e processos relevantes para promover a educação em línguas;
- planejar atividades centradas no desenvolvimento de competências linguísticocomunicativas em vários contextos educativos;trabalhar individualmente e em equipa.

Os conceitos e princípios essenciais ao desenvolvimento do trabalho previsto para a unidade curricular eram apresentados em momentos teóricos, intimamente cruzados com atividades práticas propostas aos estudantes, desenvolvidas nas aulas e em momentos de trabalho fora destas e centradas na planificação. Abordavam os temas referidos no guião da unidade curricular:

- Transversalidade da língua portuguesa e objetivos do seu ensino/aprendizagem;
- Enquadramento curricular do ensino/aprendizagem da língua portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Métodos de iniciação à leitura e à escrita;
- Estratégias didáticas promotoras da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento da comunicação escrita na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia de ensino/aprendizagem adotada na unidade curricular implicava:

- a conceção e implementação de um plano de atividades centrado nos estudantes que:
 - deveria conduzir à constituição de um portefólio incluindo trabalhos feitos individualmente e em grupo, apresentados oralmente e por

escrito, resultado de tarefas visando o desenvolvimento do pensamento crítico;

- implicava a planificação de atividades relativas ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças a frequentar a Educação PréEscolar ou o 1º Ciclo do Ensino Básico;
- pressupunha a participação em dois fóruns de discussão online – um obrigatório¹ e outro a escolher pelo grupo de entre os vários propostos pelo docente.²

ii) um sistema de avaliação contínua baseado no portefólio constituído pelos estudantes, que deveria:

- incluir uma apresentação oral coletiva, uma apresentação oral individual, um relatório escrito em grupo e uma reflexão escrita individual relativa a todo o percurso do aluno na unidade curricular;³
- com pesos variáveis, mas estabelecidos de tal forma que 50% da classificação seria dado pelo trabalho individual e o restante pelo trabalho coletivo, do mesmo modo que 50% da classificação decorreria do trabalho oral e o restante do trabalho escrito, já que todas estas competências são de primordial importância para os profissionais da Educação.

Foram recolhidos dados relativos:

- ao desempenho dos estudantes (que correspondiam às classificações obtidas no final do semestre);
- às suas representações (a partir das reflexões escritas individuais também apresentadas no final do semestre).

Esses dados foram analisados com recurso à estatística descritiva e, sobretudo, à análise de conteúdo.

¹ O fórum obrigatório versava sempre sobre um tema do interesse de todos os alunos, independentemente do projeto que pretendiam conceber. Nos três primeiros anos letivos, era o Fórum *Comunicação escrita/Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. No último ano letivo considerado neste estudo, passou a ser o Fórum *Transversalidades*.

² Os restantes fóruns tratavam os temas *Expressão/produção escrita*, *Ortografias* e *Compreensão na leitura*.

³ Nos dois últimos anos letivos, foi necessário passar de 4 para 5 elementos de avaliação, seguindo o regulamento da Universidade de Aveiro.

2.2. Análise de dados e interpretação dos resultados

2.2.1. Desempenho

No que diz respeito ao desempenho dos estudantes, analisámos as classificações obtidas no primeiro momento de avaliação (em janeiro de 2011, 2012, 2013 e 2014).

Essas classificações foram agrupadas em três intervalos, tendo como referência uma escala de 0 a 20 valores: i) abaixo de 10, incluindo os estudantes que não tinham obtido aproveitamento; ii) entre 10 e 14, incluindo os que tinham obtido notas médias; iii) acima de 14, para os que tinham obtido as melhores classificações.

Os resultados da análise feita são apresentados no Quadro 2:

Classificação	Número de alunos	%
Abaixo de 10	4	2,7%
10-14	106	70,6%
Acima de 14	40	26,7%
Total	150	100

Quadro 2 – Desempenho dos estudantes no primeiro momento de avaliação

A sua leitura revela que apenas um reduzido número de estudantes não obteve aprovação e que um pouco mais de um quarto deles obteve classificações elevadas (geralmente entre 15 e 16 valores), nos quatro anos letivos que tivemos em conta. Trata-se de uma situação standard.

A segunda análise diz respeito às classificações obtidas no segundo momento de avaliação (em fevereiro de 2011, 2012, 2013 e 2014).

No Quadro 3, apresentamos os resultados dessa análise:

Classificação	Número de alunos	%
Abaixo de 10	0	0%
10-14	24	53,3%
Acima de 14	21	46,7%
Total	45	100

Quadro 3 – Desempenho dos estudantes no segundo momento de avaliação

Este já não apresenta uma situação *standard*, porque o número de alunos que obtiveram classificações médias está muito próximo do relativo aos que obtiveram as melhores notas. Alguns alunos obtiveram finalmente aprovação e outros melhoraram as suas classificações

A alteração ocorrida deve-se provavelmente ao facto de os alunos se terem habituado a este tipo de avaliação (adotado também numa unidade curricular anterior que faz parte da licenciatura) e de terem cada vez mais consciência da importância de dar atenção aos comentários da docente sobre a primeira versão do respetivo portefólio.

2.2.2. Representações

Os enunciados, cuja análise vamos apresentar de seguida, faziam parte de uma reflexão escrita individual, pedida aos alunos no fim do semestre letivo, em que estes deveriam analisar o seu percurso na unidade curricular (UC) e os aspetos da sua organização e funcionamento que o tinham influenciado (cf. anexo).

A análise de conteúdo feita levou-nos a considerar dois conjuntos de categorias:

1) Relacionadas com características do processo educativo associado à unidade curricular, que os alunos tinham destacado nos seus textos:

- *Ensino centrado no aluno*, por oposição a um ensino do modelo dito *magister dixit*;
- *Articulação teoria-prática*, decorrente de um modelo de gestão da unidade curricular que focava todo o trabalho realizado num projeto a desenvolver pelos alunos ao longo de todo o semestre;
- *Continuidade pedagógica*, relativa ao facto de esta unidade curricular estar intimamente ligada a uma anterior, lecionada pela mesma docente e integrada no plano de estudos do 1º semestre do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro, que a maioria dos alunos tinha frequentado;
- *Acompanhamento próximo*, dispensado pela docente aos alunos (com particular referência ao acompanhamento dado nas aulas);
- *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*, uma trilogia de base na organização desta UC, que condicionou fortemente o seu funcionamento.

2) Relacionadas com o papel atribuído às TIC no processo educativo, que os alunos também tinham destacado nos seus textos:

- *TIC e desenvolvimento de competências*, já que se recorreu a ferramentas da web 2.0 para garantir a realização do trabalho previsto no guião da UC para atingir os objetivos previstos, contribuindo para o desenvolvimento de um certo número de competências;
- *TIC e promoção de trabalho colaborativo*, aspeto a que se deu bastante relevo no guião da reflexão escrita individual;⁴
- *Uso das TIC para facilitar a frequência da UC*, aspeto em que não tínhamos pensado, mas a que os alunos deram relevo e que se nos afigurou verdadeiramente significativo.

Na análise, tivemos ainda em conta quatro casos, correspondendo ao grupo que frequentou a UC em cada um dos anos letivos em que ela foi lecionada até ao momento da publicação deste artigo.

⁴ Esta reflexão escrita individual destinava-se igualmente a fornecer dados relativos às representações finais destes estudantes sobre a importância do trabalho colaborativo na sua aprendizagem e na sua formação para o exercício de funções como profissionais da Educação, no âmbito de um projeto de doutoramento em curso, que tinha como orientadora a signatária deste artigo e docente da UC em questão e como coorientador o Professor António Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Macário, 2014).

2.2.2.1. Caso 1 – ano letivo de 2010-2011

Neste ano letivo, recolhemos 41 enunciados.

A) Características do processo educativo

No Quadro 1, apresentamos os resultados desta análise:

Categorias de análise	Nº de enunciados	Percentagem
Ensino centrado no aluno	5	16,7%
Articulação teoria prática	5	16,7%
Continuidade pedagógica	2	6,7%
Acompanhamento próximo	7	23,3%
Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento	10	33,3%
Confiança professor-aluno	1	3,3 %
Total	30	100%

Quadro 4 – Características do processo educativo destacadas pelos alunos (2010-11)

A sua leitura revela-nos que nem todos os alunos abordaram este aspeto nas suas reflexões, já que dele só constam 30 enunciados.

Aprofundando a análise, verifica-se que a categoria mais valorizada (10 enunciados, correspondendo a 33,3%) foi *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*. Como exemplo do que estes estudantes disseram sobre este aspeto do processo, transcrevemos o seguinte enunciado: [...] *todas as competências por mim desenvolvidas só foram atingidas graças aos trabalhos desenvolvidos pelo meu grupo, graças aos trabalhos desenvolvidos pelos outros grupos (que ao expô-los transmitiam as competências pelo grupo em particular desenvolvidas para a restante turma) e graças as exposições orais pela professora feitas para a turma como um todo. Assim, a turma passou a desenvolver competências não só relacionadas com os seus trabalhos em particular, mas como também, relacionadas com todos os outros trabalhos. Se assim não fosse, nunca seria possível desenvolver todas as competências por mim desenvolvidas.* (E20). É de destacar que integra a docente no esforço coletivo.

Estes estudantes também valorizaram muito as categorias:

- *Acompanhamento próximo*, que ilustramos com o enunciado *Para além deste aspecto, o tempo disponibilizado pela docente para a realização dos trabalhos em ambiente de sala foi indispensável à concretização destes, pois possibilitou o esclarecimento de dúvidas no momento e o rápido avanço para outra etapa. A ajuda da docente foi muito importante para o meu grupo e penso que para toda a turma, pois sempre se mostrou disponível para nos ajudar e o nosso tempo foi melhor aproveitado, o que nos facilitou a concretização de trabalhos para outras unidades curriculares.* (E23);
- *Ensino centrado no aluno*, contemplado no enunciado *Quanto ao trabalho colaborativo que foi desenvolvido na Unidade Curricular de Didáctica da Língua Portuguesa, penso que foi bastante enriquecedor e inovador. Nunca em outra UC, nós, alunos, tínhamos tido a oportunidade de trabalhar tanto em equipa, de pensar em conjunto, de partilhar ideias, como nesta didáctica - e posso afirmar que gostei! Pela primeira vez, senti que o “papel principal” tinha sido dado ao aluno e que, por esse motivo, acabei por me sentir mais envolvida no trabalho que nos*

foi proposto. Este envolvimento também se explica devido ao facto de também nos ter sido dada uma certa autonomia e liberdade de escolha. (E3);

- *Articulação teoria-prática*, ilustrada pelo enunciado *O facto da matéria leccionada nas aulas estar intimamente interligada com os trabalhos que fomos realizando ao longo do semestre foi uma grande mais-valia para todos os grupos de trabalho, permitiu-nos compreender melhor o que a professora queria em cada etapa.* (E1).

Curiosamente surgiu um enunciado que associou a organização da UC e o seu funcionamento a aspetos de ordem afetiva: *A unidade curricular de “Didáctica da Língua Portuguesa” ofereceu-me bastantes expectativas relativamente a um futuro próximo. [...] Outro elemento importante é a criação de uma relação de confiança entre grupo-professora, para que haja comunicação, pois sem comunicação não há aprendizagem.* (E19).

B) Papel das TIC no processo educativo

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise relativa ao papel que estes estudantes atribuíram às TIC no processo educativo associado a esta UC:

Categoria de análise	Nº de enunciados	Percentagem
TIC e desenvolvimento de competências	4	25%
TIC e promoção de trabalho colaborativo	6	37,5%
Uso das TIC para facilitar a frequência da UC	6	37,5%
Total	16	100%

Quadro 5 – Papel das TIC no processo educativo destacadas pelos alunos (2010-11)

A sua leitura revela-nos igualmente que nem todos os alunos abordaram este aspeto nas suas reflexões, já que dele só constam 16 enunciados.

Constata-se também que as três categorias foram valorizadas quase da mesma maneira.

Neste comentário, pretendemos destacar as categorias:

- *TIC e promoção do trabalho colaborativo*, como é exemplificado no enunciado *A oportunidade de recorrer a foruns para trabalhar colaborativamente com o restante grupo foi muito importante e interessante. Esta foi a primeira vez que um professor fez algo de semelhante e superou as minhas expectativas quanto à funcionalidade deste método de abordagem dos tópicos. O forum é um meio eficaz e de rápida comunicação em que cada um pode expôr as suas ideias e comentar as ideias dos outros. Assim facilita o trabalho colaborativo, já que não é preciso estar o grupo todo presente para estarmos a trabalhar ao mesmo tempo.* (E12); é de referir que o interesse associado a esta categoria é coerente com a grande valorização da categoria *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução de conhecimento*, associada ao primeiro pacote de dados analisado;
- *TIC e desenvolvimento de competências*, representada, por exemplo, pelo enunciado *Para além do que foi dito anteriormente, o trabalho*

através dos fóruns permitiu reconhecer a relevância que a utilização das tecnologias da comunicação e informação na apresentação dos conhecimentos e como meio de aquisição de aprendizagens e competências no processo de ensino-aprendizagem da comunicação escrita. (E16); também esta categoria pode ser associada à categoria *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução de conhecimento*, associada ao primeiro pacote de dados analisado.

2.2.2.2. Caso 2 – ano letivo de 2011-2012

Nas reflexões escritas individuais avaliadas neste ano letivo, recolhemos 49 enunciados.

A) Características do processo educativo

No Quadro 6, apresentamos os resultados da análise relativa às características do processo educativo evidenciadas pelos estudantes:

Categorias de análise	Nº de enunciados	Porcentagem
Ensino centrado no aluno	0	0%
Articulação teoria prática	3	8,8%
Continuidade pedagógica	4	11,8%
Acompanhamento próximo	5	14,7%
Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento	22	64,7%
Confiança professor-aluno	0	0%
Total	34	100%

Quadro 6 – Características do processo educativo destacadas pelos alunos (2011-12)

Este revela-nos que este grupo de estudantes continuava a privilegiar a categoria *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*, exemplificada pelo enunciado [...] *Foi-nos possibilitado sempre o trabalho em grupo, o que facilita bastante a partilha de diferentes ideias, que muitas vezes se complementam, assim como é dele que surgem pequenos debates de opiniões que nos levam a construir ideias mais solidificadas sobre cada uma das temáticas. [...] São estas pequenas experiências e é atra-*

vés do contacto com o outro que conseguimos crescer, a cada dia que passa, e tornarmo-nos num ser humano cada vez mais completo e em constante desenvolvimento e aprendizagem. (E48).

Todas as outras categorias recolheram um número muito pequeno enunciados. É o caso de:

- *Acompanhamento próximo*, representada, por exemplo, pelo enunciado *Um aspeto que gostaria de referir é o acompanhamento que a docente faz durante as aulas pelos grupos de trabalho. Em todos os trabalhos de grupo a docente prestou todo o auxílio que era necessário para que tudo corresse de feição, dando ideias, fazendo correções, tirando dúvidas e, como tal, facilitou em muito o nosso trabalho.* (E70);
- *Continuidade pedagógica*, exemplificada pelo enunciado *Por fim, articula-se com Didáctica da Língua. Estas duas unidades curriculares complementam-se, visto que Didáctica da Língua Portuguesa prolonga as temáticas abordadas anteriormente e promove o ensino de práticas para um futuro profissional na área da docência.* (E51);
- *Articulação teoria-prática*, a que associámos o enunciado *A elaboração de uma planificação foi um outro projeto que nos acompanhou durante todo o o semestre, sendo que esta foi uma das ferramentas mais úteis na nossa formação como futuras profissionais de educação. Este trabalho foi facilitado e complementarizado com as temáticas que eram debatidas nos fóruns, sendo este um contributo muito enriquecedor para a realização das planificações.* [...] (E75).

É de destacar que, desta vez, nenhum estudante referiu a adoção de uma metodologia de aprendizagem centrada no aluno.

B) Papel das TIC no processo educativo

No Quadro 7, apresentamos os resultados da análise relativa ao papel que estes estudantes atribuíram às TIC no processo educativo associado a esta UC:

Categoria de análise	Nº de enunciados	Percentagem
TIC e desenvolvimento de competências	4	22,2%
TIC e promoção de trabalho colaborativo	13	72,2%
Uso das TIC para facilitar a frequência da UC	1	5,6%
Total	18	100%

Quadro 7 – Papel das TIC no processo educativo destacadas pelos alunos (2011-12)

A sua leitura mostra que, neste segundo conjunto de categorias, estes estudantes valorizaram sobretudo *TIC e promoção do trabalho colaborativo*, tal como os do ano letivo anterior.

Também aqui é de referir a congruência com a valorização da categoria *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*, no primeiro conjunto de dados analisados. A relação entre estas duas categorias é visível na articulação entre o enunciado *Algo que considero importante salientar relativamente ao funcionamento da unidade curricular são as apresentações orais. Estas dão-nos a oportunidade de dar a conhecer a um grupo mais extenso (a turma) as nossas opiniões, pontos de vista sobre determinados assuntos, formas e estratégias de os abordar. O que considero bastante positivo é a possibilidade de debate no final de cada apresentação, tornando assim possível uma partilha de opiniões abrangente a toda a turma e docente. Os comentários que este último faz são muito importantes, uma vez que nos ajudam a melhorar o trabalho e a tomar consciência do que está errado e do que está correto.* (E43) (associado à primeira) e o enunciado *Embora a dinâmica adoptada nas aulas não fosse aquela que tinha idealizada, uma vez que nunca tinha trabalhado a partir de fóruns, esta tornou-se bastante proveitosa para a organização do trabalho, como também contribuiu para uma melhor organização do grupo. Isto porque, todas as temáticas eram abordadas e discutidas através do fórum, podíamos facilmente ver os comentários das colegas e emitir a nossa opinião pessoal sobre os mesmos, como também tinha outra grande mais valia, o facto de nos ser disponibilizada, numa fase posterior, textos de autores sobre as temáticas em questão. Considero esta etapa fundamental, uma vez que, depois de formarmos a nossa opinião sobre um determinado assunto, é benéfico para a expansão do conhecimento conhecer a opinião dos especialistas no mesmo, podendo depois, identificarmo-nos ou não com o que estes referem.* (E45) (associado à segunda).

As outras categorias registaram pouca adesão.

2.2.2.3. Caso 3 – ano letivo de 2012-2013

Nas reflexões escritas individuais avaliadas neste ano letivo, recolhemos 152 enunciados, o que representa um grande aumento em relação aos anos letivos anteriores, tendo em conta o facto de que o número de alunos da UC não se alterou muito de ano letivo para ano letivo.

A) Características do processo educativo

No Quadro 8, apresentamos os resultados da análise relativa às características do processo educativo evidenciadas pelos estudantes:

Categorias de análise	Nº de enunciados	Percentagem
Ensino centrado no aluno	0	0%
Articulação teoria prática	11	11%
Continuidade pedagógica	6	6%
Acompanhamento próximo	19	19%
Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento	64	64%
Confiança professor-aluno	0	0%
Total	100	100%

Quadro 8 – Características do processo educativo destacadas pelos alunos (2012-13)

Mais uma vez, os estudantes privilegiaram a categoria *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*, exemplificada pelo enunciado [...] *as aprendizagens realizadas, por mim, não tiveram somente um carácter individual, pois o trabalho colaborativo permitiu-me desenvolver noções que pessoalmente não conseguiria. Ou seja, este método de trabalho teve um papel fulcral na medida em que todo o grupo colaborou continuamente, realizando processos de cooperação, para conjuntamente resolvermos um problema e/ou partilharmos uma conceção conjunta. Tal facto permitiu-me efetuar algumas das aprendizagens realizadas, pois a construção de conhecimento não é algo que seja feito apenas individualmente.* (E95).

Aspetos do processo educativo ligados a outras categorias tiveram muito menos adesão. É o caso das categorias:

- *Acompanhamento próximo*, aqui representada pelo enunciado *O que para mim teve mais relevância no meu percurso nesta unidade curricular, foi nomeadamente poder realizar o trabalho colaborativo nas aulas, permitindo com a ajuda da professora corrigir ou retirar dúvidas no momento, facilitando assim a compreensão dos objetivos pretendidos e o decorrer do trabalho.* (E126);
- *Articulação teoria-prática*, ilustrada pelo enunciado *Para começar,*

gostaria de salientar que todas as aprendizagens e competências que alcancei com esta unidade curricular foram o produto [...] das aulas teóricas administradas pela docente, dos fóruns interativos, bem como das apresentações orais de todos os grupos. [...] (E214);

- *Continuidade pedagógica, dada pelo enunciado De uma forma marcante, esta unidade curricular, bem como a lecionada no ano anterior contribuíram de uma forma particular para a minha formação. No ano passado tivemos oportunidade de analisar uma planificação elaborada por profissionais podendo destacar as boas e más práticas. Este ano foi-nos dada a oportunidade de criarmos a nossa própria planificação de forma a executarmos da melhor forma o que aprendemos anteriormente. É importante referir que as planificações criadas por nós este ano poderão ser postas em prática quer na nossa prática pedagógica, quer na nossa futura prática profissional. Desta forma criou-se uma estrutura de trabalho lógica e organizada que nos manteve sempre orientadas desde a primeira unidade curricular. (E206).*

B) Papel das TIC no processo educativo

No Quadro 9, apresentamos os resultados da análise relativa ao papel que estes estudantes atribuíram às TIC no processo educativo associado a esta UC:

Categoria de análise	Nº de enunciados	Percentagem
TIC e desenvolvimento de competências	28	46,7%
TIC e promoção de trabalho colaborativo	32	53,3%
Uso das TIC para facilitar a frequência da UC	0	0%
Total	60	100%

Quadro 9 – Papel das TIC no processo educativo destacadas pelos alunos (2012-13)

Como sempre, neste segundo conjunto de categorias, os estudantes valorizaram sobretudo *TIC e promoção do trabalho colaborativo*, cujo espírito é revelado pelo enunciado *Quanto aos fóruns importa referir que se traduziram numa ferramenta útil que podemos recorrer sempre que necessário. Um aspeto vantajoso dos fóruns é serem abertos a toda a turma, onde é possível ver os*

temas, comentários e pesquisas das nossas colegas. Assim há possibilidade de conhecermos não só o tema em que o nosso grupo está a trabalhar mas também sobre os diversos temas que são tratados pelos outros grupos. [...] (E235).

No entanto, este grupo valorizou quase *ex aequo* a categoria *TIC e desenvolvimento de competências*, aqui representada, por exemplo, pelo enunciado [...] *estes fóruns suscitaram-me curiosidade, levando-me assim à exploração dos documentos fornecidos tecendo comentários acerca dos mesmos. Além disso, esta ferramenta permitiu-nos adotar uma atitude crítica e ativa, uma vez que era necessário analisar, debater e discutir ideias de forma a chegarmos a uma resposta final acertada e coerente. (E217).*

Continuamos a assinalar a coerência entre a importância dada a estes dois aspetos do processo educativo, relacionados com o uso das TIC no âmbito desta UC, e a valorização muito superior de uma das suas características, que se prende com a tríade *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*.

2.2.2.4. Caso 4 – ano letivo de 2013-2014

Nas reflexões escritas individuais avaliadas neste ano letivo, recolhemos 105 enunciados, o que representa um bom decréscimo em relação ao ano letivo anterior, mas um aumento em relação aos dois primeiros tidos em conta nesta análise.

A) Características do processo educativo

No Quadro 10, apresentamos os resultados da análise relativa às características do processo educativo evidenciadas pelos estudantes:

Categorias de análise	Nº de enunciados	Porcentagem
Ensino centrado no aluno	2	2,3%
Articulação teoria prática	17	19,8%
Continuidade pedagógica	0	0%
Acompanhamento próximo	18	20,9%
Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento	49	57%
Confiança professor-aluno	0	0%
Total	86	100%

Quadro 10 – Características do processo educativo destacadas pelos alunos (2013-14)

Também estes estudantes privilegiaram a categoria *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*, exemplificada pelo enunciado *Considero que este tipo de trabalho constitui um enriquecimento do próprio processo de aprendizagem, acordando e debatendo diferentes perspectivas, ideias e pontos de vista. Ao mesmo tempo pode ser considerado também uma forma de exercícios de preparação como profissionais da educação, promovendo o trabalho multidisciplinar, a organização do próprio trabalho, promovendo o diálogo e a comunicação como meios de enriquecimento do trabalho e do próprio produto do trabalho.* (E246), à qual associámos mais de metade dos enunciados recolhidos nas suas reflexões.

Os restantes enunciados distribuíram-se quase todos, em proporções bem semelhantes, pelas categorias:

- *Acompanhamento próximo*, à qual associámos, por exemplo, o enunciado *A docente mostrou-se sempre disponível e prestável, fornecendo materiais didáticos, surgindo com novas ideias e conselhos, auxiliando-nos sempre que necessário [...]* (E256);
- *Articulação teoria-prática*, para a qual apresentamos, como exemplo, o enunciado *[Uma mais valia foi podermos contar] sempre com o auxílio da docente para esclarecimento das dúvidas que iam surgindo.* (E331).

B) Papel das TIC no processo educativo

No Quadro 11, apresentamos os resultados da análise relativa ao papel que estes estudantes atribuíram às TIC no processo educativo associado a esta UC:

Categoria de análise	Nº de enunciados	Percentagem
TIC e desenvolvimento de competências	28	53,8%
TIC e promoção de trabalho colaborativo	22	42,3%
Uso das TIC para facilitar a frequência da UC	2	3,9%
Total	52	100%

Quadro 11 – Papel das TIC no processo educativo destacadas pelos alunos (2013-14)

Curiosamente, no que diz respeito a este segundo conjunto de categorias, neste caso, encontrámos mais enunciados para a categoria *TIC e desenvolvimento de competências* (representada pelo E313 [...] *No que concerne aos fóruns, estes apresentaram-se cruciais para as minhas aprendizagens pois, através das variadas consultas que os mesmos exigiram, consegui alargar o meu conhecimento [...]*) do que para a categoria *TIC e promoção do trabalho colaborativo* (que pode ser representada aqui pelo E329 * *Foram a partir destes que o grupo teve a hipótese de refletir sobre algumas questões e nomeadamente expor a sua opinião sobre as mesmas. [...]*).

No entanto, mantém-se a coerência com o constatado para os casos anteriores, já que ambas as categorias podem ser articuladas com a mais valorizada no primeiro conjunto de dados analisados: *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*.

2.4. Conclusões

A análise de dados feita permitiu-nos chegar a algumas conclusões interessantes sobre a forma como estes estudantes veem o processo educativo associado à UC em questão.

2.4.1. Desempenho

Da análise dos dados relativos a este aspeto podemos concluir que o acompanhamento dos alunos que faz parte integrante do tipo de avaliação adotado nesta unidade curricular é um elemento muito importante da metodologia de ensino/aprendizagem que se procura pôr em prática.

Afinal, há estudantes que obtêm melhores classificações no segundo momento de avaliação, porque se preocuparam em discutir com a docente os comentários feitos ao seu trabalho e refletiram sobre eles para reformular os seus portefólios.

De qualquer modo, o sucesso desta metodologia de ensino/aprendizagem depende muito da consciência que os estudantes tenham da importância do acompanhamento de que podem usufruir: se não tirarem partido dele, não melhoram.

2.4.2. Representações

2.4.2.1. Relativas às características do processo de ensino e aprendizagem

De um modo geral, uma grande parte dos enunciados recolhidos nas reflexões escritas individuais relativas ao seu percurso na UC que os estudantes apresentaram no fim do semestre remetia para a categoria *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*. Esta traduz os princípios de base da organização da UC, que logicamente condicionam o seu funcionamento, o que revela que, de forma mais ou menos consciente, os estudantes estão cientes do que se pretende com a UC e do benefício que dela podem retirar.

Em menor número – mas traduzindo alguma atenção dada pelos estudantes a esses aspetos –, encontrámos referências a outras características do processo educativo inerente à UC em questão:

- *Acompanhamento próximo*, geralmente associada ao facto de a docente destinar uma parte do tempo da aula ao trabalho em torno do projeto em curso, de forma a acompanhar de perto o seu desenvolvimento; no caso desta categoria, as percentagens de enunciados recolhidos variaram entre 14,7% e 23,3%;
- e *Articulação teoria-prática*, identificada com o facto de os momentos teóricos – geralmente protagonizados pela docente – estarem intercalados com etapas do desenvolvimento dos projetos e coincidirem

também com a discussão dos vários trabalhos que iam sendo apresentados pelos grupos, à medida que desenvolviam os seus projetos; no caso desta categoria, as percentagens de enunciados variaram entre 11% e 19,8%.

Curiosamente, só em dois dos casos analisados (relativos aos anos letivos de 2010-11 e 2013-14) foi possível encontrar nas reflexões dos estudantes enunciados relacionados com a categoria *Ensino centrado no aluno*. Mesmo assim, o número de ocorrências é muito baixo (respetivamente 5, correspondendo a 16,7%, e 2, correspondendo a 2,3%). Daqui deduz-se que os estudantes não conseguiram reconhecer que as características que mais facilmente identificaram na UC se relacionam com esse princípio de base, que, no entanto, é uma das traves-mestras do Processo de Bolonha.

Mesmo assim, sentimos que os estudantes foram progressivamente tomando consciência da linha diretriz dada ao processo de ensino e aprendizagem pela docente, já que produziram enunciados – embora poucos – que foram associados à categoria *Continuidade pedagógica*, relativos ao facto de se terem apercebido da articulação entre as UC de Didática da Língua (lecionada pela mesma docente e integrada no plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro, que a maioria tinha frequentado anteriormente) e de Didática da Língua Portuguesa, em questão neste estudo. Ao longo dos três primeiros anos letivos considerados, as percentagens de enunciados registadas variam entre 56% e 11,8%. No último caso, não foram recolhidos enunciados passíveis de serem associados a esta categoria.

2.4.2.2. Relativas ao papel das TIC no processo educativo

No que se refere a este segundo aspeto, o número de enunciados recolhidos foi sempre bastante mais reduzido do que para o primeiro aspeto: entre 30 e 100 enunciados (respetivamente 8,64% e 28,8%) contra entre 16 a 60 enunciados (respetivamente, 4,6% e 17,3%).

Logo, podemos afirmar que os estudantes tiveram mais dificuldade em apreciar o contributo dado pelas TIC ao processo educativo do que em tomar consciência de algumas das suas características mais salientes.

É ainda de referir que, na sua maioria, os enunciados relativos às TIC produzidos se centravam nos fóruns de discussão online, bastante valorizados no guião proposto para a redação desta reflexão crítica individual.

Havia duas categorias que apresentavam sempre valores muito próximos e bem acima das restantes:

- *TIC e desenvolvimento de competências*, com percentagens variando entre 53,8% e 22,2%;
- *TIC e promoção de trabalho colaborativo*, com percentagens variando entre 37,5% e 72,2%.

Curiosamente, no segundo ano letivo considerado, a segunda categoria acima referida ultrapassou largamente a primeira (72,2% contra 22,2%).

Não é de estranhar as relações próximas detetadas entre estas duas categorias, visto que o trabalho colaborativo era uma das competências que se pretendia promover junto destes estudantes, habituados a trabalhar em grupo, mas apenas de modo cooperativo⁵.

A terceira categoria – *Uso das TIC para facilitar a frequência da UC* – apenas recolheu um número interessante de enunciados no primeiro ano letivo considerado (37,5%). No segundo e quarto anos letivos, foram de 5,6% e 3,9% e, no terceiro ano letivo, não foram recolhidos enunciados que pudessem ser associados a esta categoria. Dado o conteúdo dos enunciados recolhidos, depreendemos que foram essencialmente produzidos por alunos trabalhadores-estudantes, que, não podendo estar presentes em todas as aulas, beneficiaram do recurso às TIC (nomeadamente aos fóruns de discussão online), que lhes permitiram trabalhar com os colegas a distância, de forma síncrona ou assíncrona.

Daqui depreendemos que, de um modo geral, estes estudantes têm uma conceção muito tradicional do processo de ensino e aprendizagem, essencialmente focada na modalidade presencial e no contacto direto com o docente, pelo que não se apercebem de como esse contacto pode também ser mediado pelas TIC.

⁵ A importância dessa competência era reforçada pelo facto de ter estado em curso o projeto de doutoramento de Maria João Macário, intitulado *Colaboração na formação inicial e abordagem didática da ortografia*, que tinha como orientadora a signatária deste artigo e docente da UC em questão e como coorientador o Professor António Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (cf. Macário, 2014).

3. Considerações finais

Do cruzamento das três análises feitas ressaltam três importantes conclusões.

Em primeiro lugar, é de referir a congruência entre a valorização da categoria *Trabalho colaborativo, desenvolvimento de competências e coconstrução do conhecimento*, no primeiro conjunto de dados analisados, e as categorias *TIC e desenvolvimento de competências* e *TIC e promoção do trabalho colaborativo*, no segundo conjunto. Tal significa que, apesar de algumas lacunas já apontadas, os estudantes foram capazes de compreender que estes recursos tinham sido efetivamente postos ao serviço da orientação dada ao processo de ensino/aprendizagem e souberam usufruir deles. Mas ainda há muito trabalho a fazer neste domínio.

Em segundo lugar, constatamos que também há uma relação de congruência entre o facto de muito poucos estudantes valorizarem o papel que as TIC podem desempenhar no acompanhamento da UC a distância, de forma síncrona ou assíncrona, e o facto de os enunciados recolhidos que foram associados à categoria *Acompanhamento próximo* pressuporem que a docente estaria presente no mesmo espaço que os alunos. Como já referimos, temos aqui traços de uma conceção muito tradicional da interação professoraluno e mesmo da interação aluno-aluno.

Por último, sentimos que a tomada de consciência da efetiva articulação entre todos os elementos do processo de ensino/aprendizagem adotado nesta unidade curricular (incluindo a avaliação) e da importância de estar atento ao acompanhamento dado pela docente (conjugado com uma avaliação formativa, que já é essencial na unidade curricular da licenciatura que normalmente frequentam antes desta)⁶ é fundamental para melhorar os resultados relativos ao desempenho.

⁶ Cf. Sá, 2010, 2013a, 2013b.

Bibliografia/Webgrafia:

- Comunidades Europeias (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Macário, M J. B. (2014). *Colaboração na formação inicial e abordagem didática da ortografia*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2010). Developing competences in Higher Education: a case in teacher training. In M. H. Pedrosa de Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth and E. Cools (eds.), *Proceedings of the 15th Annual Conference on the European Learning Styles Information Network: Exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts*. (pp. 460-466). Aveiro: University of Aveiro/Department of Education (ISBN: 978-972-789-312-6)].
- Sá, C. M. (org.) (2013a). *Transversalidade II: Representações, instrumentos, práticas e formação*. (pp. 157-186), Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Sá, C. M. (2013b). *Developing competences in Higher Education. Indagatio Didactica. Vol. 5 (3)*. (<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2526>)
- Sá, C. M. & Martins, M. E. (orgs.) (2008). *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Anexo – Guião de orientação da elaboração da reflexão crítica individual

Na elaboração de um comentário crítico individual relativo ao seu percurso na unidade curricular de Didáctica da Língua Portuguesa, deverá ter em conta os aspetos a seguir referidos.

Tópicos a abordar obrigatoriamente:

A) Aprendizagens realizadas

Suas;

Dos seus colegas de grupo;

Da turma.

B) Elementos significativos para o seu percurso nesta unidade curricular.

C) Relações entre esta unidade curricular e outras frequentadas anteriormente.

D) Expetativas relativamente ao contributo desta unidade curricular para:
o trabalho a desenvolver no seguimento do curso;
a sua futura prática profissional.

E) Outros aspetos